Niveau(x) d'enseignement: 8 Numéro EDUQ : 8470660
Centre d'intérêt: 520

Parent, Jacques, 1945-.

Vers le renouveau des ressources servant au progrès en pédagogie universitaire à l'Université Laval / par Jacques Parent. -- [Québec?] : J. Parent, 1984.
viii, 118, [18] p. ; 28 cm.

"Projet d'intervention présenté à l'ENAP en vue de l'obtention de la maîtresse en administration publique". Bibliogr.: p. 116-118.

Descripteur(s): *Pédagogie universitaire *Ressources *Université *Programme d'enseignement *Organisation pédagogique *Gestion pédagogique *Besoins de l'enseignant *Universitaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Université Laval (Québec, Québec) Service de pédagogie universitaire

Identificateur(s) de sujet: *Ressources pédagogiques

L'Université Laval investit plusieurs millions de dollars dans des ressources pédagogiques en vue de favoriser le progrès en pédagogie universitaire. Or le mandat et la structure du Service de pédagogie universitaire n'ont pas été modifiés depuis 1972. Cette étude présente un modèle théorique favorisant le progrès de la pédagogie universitaire, une synthèse de la situation dans certaines universités étrangères et à l'Université Laval dans ce domaine, de même que des propositions de changement dans les mandats et les structures de certaines unités de l'Université Laval.

Le document contient cinq chapitres. Suite à l'introduction, le deuxième chapitre situe le cadre conceptuel de l'étude; il décrit la problématique de la pédagogie universitaire et un modèle de gestion des ressources. Le troisième chapitre décrit la situation des ressources pédagogiques dans d'autres universités en Australie, aux Pays-Bas, aux Etats-Unis et au Canada (universités de Montréal, d'Ottawa et McGill). Le chapitre suivant analyse les structures qui gèrent les ressources pédagogiques à l'Université Laval et présente les résultats d'entrevues semi-directives menées avec 38 professeurs, à propos des problèmes ressentis; le questionnaire est reproduit en annexe. Le dernier chapitre contient les recommandations.

Le rapport recommande: 1. de créer un Centre de développement des ressources pédagogiques (CDRP) à partir du Service de pédagogie universitaire et des divisions de production et d'intervention du Service de l'audiovisuel, pour assurer le développement des ressources pédagogiques, la recherche en pédagogie, l'animation et le perfectionnement des professeurs, etc.; 2. d'abolir les deux services précités; 3. de confier l'élaboration et l'évaluation des programmes à la Direction générale des programmes de premier cycle et à l'École des gradués.

Type de document: F
Région(s) administrative(s): 03

---

FIN

EDUQ 8470660

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC
ÉCOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE

# VERS LE RENOUVEAU DES RESSOURCES SERVANT AU PROGRÈS EN PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE À L'UNIVERSITÉ LAVAL

PAR
JACQUES PARENT
PROMOTION 1980-83
TEMPS PARTIEL

PROJET D'INTERVENTION PRÉSENTÉ À L'ENAP
EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAÎTRISE
EN ADMINISTRATION PUBLIQUE

FÉVRIER 1984

EDUQ 8470660

UNIVERSITE DU QUEBEC

ECOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE

# VERS LE RENOUVEAU DES RESSOURCES SERVANT AU PROGRES EN PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE A L'UNIVERSITE LAVAL

PAR
JACQUES PARENT
PROMOTION 1980-83
TEMPS PARTIEL

PROJET D'INTERVENTION PRESENTE A L'ENAP
EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAITRISE
EN ADMINISTRATION PUBLIQUE

FEVRIER 1984

"Quelles que soient les difficultés que nous réserve le proche avenir, nous ne devons à aucun prix renoncer à la poursuite de l'excellence en matière d'enseignement et de recherche".

Jean-Guy Paquet
Recteur de l'Université Laval
Programme d'action 1982-87, mars 1982.

"Il faut apprendre à penser globalement et agir localement".

Alphonse Riverin
Recteur de l'Université du Québec à Chicoutimi
Colloque de l'ENAP, sept.-oct. 1983.

## REMERCIEMENTS

Nous tenons tout d'abord à remercier monsieur Louis Trotier, vice-recteur à l'administration et aux services de l'Université Laval pour avoir accepté de commanditer nos travaux, et madame Renée Bédard, adjointe au vice-recteur qui nous a facilité la tâche de cueillette d'informations. Nous ne pouvons pas passer sous silence la contribution des directeurs des services et des directions générales de l'Université qui nous ont donné accès à leurs documents tels que les plans directeurs triennaux 1983-86. Il en est de même des membres du SPU avec qui nous avons eu des discussions très éclairantes et plus particulièrement de monsieur Jacques Vermette, consultant, madame Elysabeth Côté, contractuelle, mademoiselle Lynda Julien, stagiaire et monsieur Michel Lavallée, stagiaire, qui ont participé à la cueillette des données. Notre gratitude va aussi à madame Guylaine Labrie qui a dactylographié le texte.

Nous remercions enfin monsieur André Gingras, professeur de l'ENAP, qui a servi à titre de directeur académique du projet et dont les conseils nous ont grandement stimulé, et monsieur Lionel Ouellet, coordonnateur des projets de l'ENAP qui a vu à ce que le tout se déroule en fonction des objectifs.

## AVANT-PROPOS

A l'ENAP, le projet d'intervention est une activité obligatoire personnelle de l'étudiant, qui consiste en une démarche auprès d'un organisme public dans le but de faire l'analyse d'une situation et de formuler des propositions à l'organisme commanditaire. Le projet d'intervention résulte en un document public qui doit satisfaire à la fois l'organisme commanditaire, l'ENAP et l'étudiant. Neuf crédits lui sont consacrés dans le cadre du programme de maîtrise en administration public*.

---

* Tiré du texte des exigences et structure du projet d'intervention. ENAP, mars 1981.

# TABLE DES MATIERES

Page

REMERCIEMENTS . . . . . ii

AVANT-PROPOS . . . . . iii

TABLE DES MATIERES . . . . . iv

LISTE DES TABLEAUX . . . . . vii

LISTE DES FIGURES . . . . . viii

1. INTRODUCTION . . . . . 1

1.1. Objet de l'étude . . . . . 2

1.2. Postulat . . . . . 4

1.3. Plan du texte . . . . . 4

2. CADRE CONCEPTUEL . . . . . 6

2.1. Problématique de la pédagogie universitaire . . 6

2.2. Les solutions . . . . . 9

2.3. Conclusions . . . . . 18

3. SITUATION DES UNITES PEDAGOGIQUES ETRANGERES . . . . . 20

3.1. Introduction . . . . . 20

3.2. Historique des unités pédagogiques universitaires . . . . . 21

3.3. Unités pédagogiques en Australie . . . . . 21

3.4. Unités pédagogiques en Hollande . . . . . 26

Page

3.5. Unités pédagogiques aux Etats-Unis. . . . . 30

3.6. Université de Montréal. . . . . 35

3.7. Université McGill . . . . . 38

3.8. Université d'Ottawa . . . . . 40

3.9. Tendances Montréal, McGill, Ottawa. . . . . 42

3.10. Conclusions sur la situation des unités pédagogiques étrangères . . . . . 44

4. SITUATION DES STRUCTURES QUI GERENT LES RESSOURCES PEDAGOGIQUES A L'UNIVERSITE LAVAL . . . . . 47

4.1. Introduction. . . . . 47

4.2. Service de pédagogie universitaire. . . . . 48

4.3. Service de l'audio-visuel . . . . . 53

4.4. Direction générale des programmes de 1er cycle. 56

4.5. Ecole des gradués . . . . . 59

4.6. Bureau de recherches institutionnelles. . . . . 59

4.7. Programme de valorisation de l'enseignement . . 60

4.8. Faculté des sciences de l'éducation . . . . . 62

4.9. Bureau de pédagogie médicale. . . . . 64

4.10. Manques dans les mandats. . . . . 68

4.11 Problèmes à l'égard des ressources pédagogiques 70

5. VERS LE RENOUVEAU DES RESSOURCES PEDAGOGIQUES . . . . 83

5.1. Développement de l'organisation . . . . . 83

5.2. Développement de la personne. . . . . 87

5.3. Développement des programmes. . . . . 89

Page

5.4. Développement des cours . . . . . 91

5.6. Résumé des actions à entreprendre en vue du renouveau des ressources pédagogiques . . . . . 113

BIBLIOGRAPHIE . . . . . 116

ANNEXES

1. Liste des ressources pédagogiques remise aux professeurs au début de l'interview.

2. Enquête auprès de trente-huit professeurs relativement aux ressources pédagogiques.

3. Questionnaire utilisé par le Comité d'exploration en vue d'implanter une maîtrise en pédagogie universitaire à la Faculté des sciences de l'éducation.

4. Liste de périodiques anglophones en pédagogie universitaire.

5. Résumé de l'étude de John Centra.

6. Organigrammes partiels: Université McGill et Université d'Ottawa.

## LISTE DES TABLEAUX


1. Cadre conceptuel pour l'amélioration de l'enseignement. p. 15
2. Comparaison de certaines caractéristiques des unités pédagogiques des universités de Montréal, d'Ottawa et McGill. p. 43
3. Les trois approches en vue du développement pédagogique, en regard des universités étudiées p. 46
4. Recoupement du mandat du SPU avec celui d'autres unités ou programmes de l'Université. p. 67
5. Répartition de l'échantillon par secteur. p. 72
6. Fabrication des ressources pédagogiques par les trente-huit professeurs questionnés. p. 74
7. Facteurs facilitants et nuisibles à la fabrication des ressources matérielles. p. 75
8. Utilisation des ressources pédagogiques par les trente-huit professeurs questionnés. p. 77
9. Facteurs facilitants et nuisibles à l'utilisation des ressources matérielles. p. 78
10. Ressources humaines consultées par les trente-huit professeurs questionnés. p. 80
11. Facteurs facilitants et facteurs nuisibles à la consultation des conseillers. p. 81

## LISTE DES FIGURES

A- Organigramme du Centre de développement des ressources pédagogiques. p. 101

B- Structure facultaire proposée par le Comité conseil du SPU. p. 103

## 1. INTRODUCTION

L'Université Laval, à l'instar des universités nord américaines, investit plusieurs millions de dollars dans des ressources pédagogiques en vue de favoriser le progrès en pédagogie universitaire. Disons tout de suite que nous entendons par ressources pédagogiques les conseillers, les équipements et les matériaux que les professeurs utilisent pour faciliter l'atteinte d'objectifs pédagogiques par les étudiants. Nous en donnons une liste à l'annexe numéro 1. Ces ressources sont gérées par des organismes de type "service" dont la mission est de répondre aux besoins et aux demandes de la communauté universitaire. De plus, dans le cas du Service de pédagogie universitaire, une mission d'animation s'ajoute à celle de service. Et sur le plan administratif, les services possèdent un mandat qui en précise les champs d'activités, les fonctions, les principaux utilisateurs et les ressources. Ils ont aussi une structure permettant de diviser le travail en des tâches distinctes et d'en assurer la coordination.

Or, le mandat et la structure du Service de pédagogie universitaire, objet principal de notre étude, n'ont pas été modifiés depuis 1972. Il est donc permis de penser qu'ils peuvent recouper ceux d'autres unités (service, faculté, bureau, etc...) de l'Université et qu'ils peuvent comporter des aspects qui posent des problèmes aux usagers ou qui ne sont plus pertinents. Par ailleurs, il est bien possible que l'évolution de la pédagogie et du milieu universitaire amène de nouveaux besoins et par conséquent révèle des manques dans les mandats du SPU et des autres services.

Et s'il arrivait que l'on doive modifier les mandats des services actuels, il faudrait aussi prévoir l'impact de ce changement sur les structures, car celles-ci sont en grande partie fonction des mandats. Voilà les questions auxquelles cette étude tente d'apporter réponse.

## 1.1. Objet de l'étude

Le but de la présente étude est donc de proposer des modifications au mandat et à la structure du SPU à la lumière d'un cadre conceptuel et de l'analyse de la situation à l'Université Laval et dans les universités étrangères. Nous avons choisi pour atteindre ce but, de procéder en quatre étapes. La première consiste à étudier les textes théoriques afin de décanter un modèle qui nous servira de cadre d'analyse. En nous basant sur les auteurs les plus souvent cités dans la littérature pédagogique, nous avons retenu le modèle proposé simultanément (à quelques détails près) par Bergquist et Phillips (1975) et par Gaff (1975). Même si ce modèle a été élaboré en 1975, il est encore tout à fait d'actualité de nos jours. A preuve les publications qui s'en inspirent encore (Cole, 1982, p. 18; Morrill et Spees, 1982, p. 269).

La deuxième étape a trait à l'analyse des mandats et des structures qu'on retrouve dans les universités les plus avancées au plan du développement de la pédagogie universitaire. Il s'agit de l'Australie qui, la première, a créé une structure vouée au progrès de la pédagogie universitaire, de la Hollande où toutes les universités ont une telle structure, et des Etats-Unis

à cause de l'impact des recherches qui sont effectuées dans ce domaine. Il fallait aussi analyser des universités canadiennes. Nous avons retenu l'Université de Montréal, d'Ottawa et McGill à cause de leur proximité de l'Université Laval, du moment où furent fondées leurs unités pédagogiques et de certaines originalités dans leur organisation.

La troisième étape consiste à analyser la situation de l'Université Laval au plan des structures qui gèrent ses ressources pédagogiques. Nous avons pu alors identifier les recoupements entre les mandats de quatre services, deux directions générales, deux bureaux, une faculté et un programme spécial. En outre, les manques ou fonctions non couverts par ces mandats nous ont été donnés par comparaison avec le cadre conceptuel.

De plus, il nous est apparu nécessaire de déterminer les problèmes que les professeurs, principaux utilisateurs des services, ressentent à l'égard de la fabrication et de l'utilisation des ressources pédagogiques. Ainsi, nous avons interviewé trente-huit professeurs qui nous ont livré spontanément ces problèmes, tels qu'ils les vivent.

Dans la quatrième et dernière étape, nous décantons les résultats des trois étapes précédentes et partant de là, nous proposons des modifications aux mandats et aux structures du SPU et de certaines unités (service, direction générale, etc.) pour aboutir à une organisation qui tend à se rapprocher du cadre conceptuel.

Bref, l'étude présente un modèle théorique en vue du progrès de la pédagogie universitaire, une synthèse de la situation d'universités étrangères et de l'Université Laval dans ce domaine, de même que des propositions de changement dans les mandats et les tructures de certaines unités de l'Université Laval.

## 1.2. Postulat

Cette étude repose sur un postulat que nous jugeons à propos d'introduire à ce moment-ci. Ce postulat indique, en quelque sorte, notre philosophie à l'égard de la finalité et de la gestion des ressources pédagogiques. Il peut se résumer en quatre mots: efficacité, efficience, flexibilité et pertinence. Nous supposons donc que toute organisation doit viser à atteindre ses objectifs avec un minimum d'efforts et de ressources et que ces objectifs doivent reposer sur des demandes et des besoins.

## 1.3. Plan du texte

Le présent texte est divisé en cinq chapitres. Précédé d'une introduction, le deuxième chapitre constitue le cadre conceptuel de l'étude. Il contient la problématique de la pédagogie universitaire et un modèle qui permet de situer les ressources pédagogiques dans une vision globale du progrès en pédagogie universitaire.

Le troisième chapitre présente la situation des ressources pédagogiques dans des universités étrangères. Nous tentons de décanter les principales tendances

quant aux mandats et aux structures des unités qui gèrent ces ressources afin de stimuler notre réflexion et d'inspirer le renouveau des ressources pédagogiques à l'Université Laval.

Le quatrième chapitre a trait à la situation, à l'Université Laval, des unités qui sont impliquées au plan des ressources pédagogiques. Leur mandat a été analysé en fonction de celui du Service de pédagogie universitaire dans le but de découvrir les recoupements. De plus, par comparaison de ces mandats avec le cadre conceptuel (chapitre 2), nous en avons identifié les manques. Aussi, ce chapitre contient les résultats d'une enquête portant sur les problèmes qu'ont les professeurs face à la fabrication et à l'utilisation des ressources pédagogiques.

Le postulat du premier chapitre, le cadre conceptuel du deuxième chapitre, de même que les constatations issues des chapitres trois et quatre alimentent le cinquième et dernier chapitre qui contient les recommandations de changement.

## 2. CADRE CONCEPTUEL

### 2.1. Problématique de la pédagogie universitaire

Il y a quelques mois à peine, en octobre 1982, le Conseil Supérieur de l'Education du Québec déposait un avis au Ministre de l'éducation concernant le rôle du professeur d'université. Parmi les facteurs d'évolution et leurs répercussions sur le rôle professoral, le Conseil mentionne les incidences démographiques. Il note en effet que les coupures budgétaires de même que la diminution du nombre des étudiants dans certains secteurs contribuent au vieillissement du corps professoral. Le nombre de professeurs dans les universités du Québec n'a augmenté que de 1.2% en 1979-1980 ce qui est trois fois moins élevé que l'accroissement annuel moyen qui est de 3.6% pour la période de 1972-1973 à 1979-1980.

> "Sur le plan de carrière, le ralentissement de la croissance du corps professoral affectera la répartition des professeurs aux différents échelons: la majorité des professeurs se retrouveront dans les rangs supérieurs sans que les perspectives d'ouverture de nouveaux postes soient meilleures et que l'on puisse faire place à de jeunes professeurs qualifiés, plein d'enthousiasme et promoteurs d'idées neuves." (Conseil, 1982 p. 28).

Il est donc de plus en plus évident que les universités devront compter sur les professeurs déjà en place pour maintenir l'excellence de l'enseignement et de la recherche, pour innover et pour assurer le leadership des universités par des programmes adaptés aux besoins de la société. On ne peut plus compter sur le "sang neuf" que les jeunes professeurs embauchés à chaque année apportaient aux établissements. Il faut explorer de nouvelles pistes afin de découvrir des solutions nouvelles aux problèmes du dynamisme à maintenir dans les universités.

Non seulement les institutions font face à des temps difficiles mais les professeurs eux-mêmes éprouvent de plus en plus de difficulté. Ils ont à composer avec un marché beaucoup plus restreint qu'il ne l'était dans les décennies précédentes et, par conséquent, il leur est de plus en plus difficile de trouver des emplois, de changer d'emploi ou même d'obtenir l'agrégation dans leurs propres établissemements. Les enseignants universitaires doivent en effet étoffer leur dossier et démontrer leur excellence dans l'enseignement, dans la recherche et la participation en vue d'obtenir leur agrégation ou leur titularisation. Ces professeurs se tournent donc vers leurs propres établissements, à la recherche de moyens qui leur permettent de croître sur le plan personnel, d'améliorer le produit de leurs efforts et plus particulièrement de leur enseignement dont ils désirent en retirer une plus grande satisfaction.

Et que dire des changements amenés par les "étudiants-consommateurs"? Les étudiants des années 1980 sont plus diversifiés quant à leur âge, quant à leur forma-

tion antérieure et quant à leurs demandes (Cadeul, 1982). De plus, leur nombre augmente dans certains secteurs. Ces facteurs mettent de la pression sur les professeurs pour qu'ils modifient leurs méthodes d'enseignement et le type de relations qu'ils avaient traditionnellement avec leurs étudiants. Le cours magistral, le séminaire et les travaux pratiques, sans être remplacés par d'autres méthodes sont maintenant organisés systématiquement et complétés par des techniques d'études individuelles, des enseignements programmés ou semi-programmés, des enseignements médiatisés, des méthodes de simulation ou de cas, etc.

Les ingrédients traditionnels de l'enseignement étaient un professeur, un livre et une salle de classe. Cette recette a donné de bons résultats pendant longtemps mais la technologie nous a donné de nouveaux ingrédients. En effet, l'ordinateur, la télévision, le film, la bande magnétique, le transparent et la diapositive peuvent renforcer le contact entre le professeur et ses étudiants de même que la communication de son message. L'impact du professeur est ainsi augmenté.

Mais les professeurs ne peuvent pas compter sur une formation initiale en pédagogie universitaire, formation qui leur donnerait des principes et des outils de base leur permettant de s'adapter mieux aux changements. Plusieurs rapports importants ont fait état de cette lacune au cours des dernières années: MacKenzie et al. (1972), le rapport Angers (1979), le rapport Dion (1979) et le Conseil Supérieur de l'Education (1982). Le Conseil Supérieur de l'Education ne peut pas être plus clair:

> "La plupart des professeurs ne possèdent ni attestation d'études, ni diplôme en pédagogie ou en sciences de l'éducation et ne se sont jamais inscrits à des cours ou à des programmes de perfectionnement. Ceux qui ont modifié leurs pratiques l'ont fait soit pour des motifs pédagogiques, soit pour s'ajuster aux demandes des étudiants ou encore parce qu'ils étaient contestés par ces derniers" (Rapport 1981-82 du Conseil p. 66).

En revanche, les universités ont agi face à ces problèmes. Elles ont appliqué des idées traditionnelles de même que des concepts nouveaux.

## 2.2. Les solutions

### 2.2.1. Les idées traditionnelles

Le perfectionnement et le renouvellement des professeurs s'est fait, règle générale, autour de la discipline du professeur. Ainsi, les congés de perfectionnement et les congés sabbatiques sont en grande majorité consacrés à l'approfondissement de la matière.

Il en est de même pour la formation initiale des enseignants universitaires. Le doctorat est surtout un diplôme de recherche et non pas d'enseignement. Le doctorat, et par conséquent, les capacités de recherche des candidats constituent un critère des plus importants pour la sélection des nouveaux professeurs.

On avait aussi l'habitude de recruter des nouveaux professeurs, d'amener du "sang neuf" au corps professoral. C'était là un moyen, nous l'avons dit plus haut, de renouveler le dynamisme de l'université. Mais aujourd'hui, il faut continuer d'augmenter la qualité du travail sans ajouter autant de nouvelles ressources qu'auparavant, sans augmenter les exigences de sélection des étudiants et sans diminuer la tâches de chacun des professeurs.

### 2.2.2. Nouveaux concepts

Face à ces défis nouveaux, des universités ont mis sur pied des programmes nouveaux afin de faciliter le renouvellement du corps professoral et d'améliorer l'enseignement. Ces programmes font appel à des concepts neufs, à des organisations innovatrices pour appliquer ces concepts et à une approche globale pour coordonner les ressources pédagogiques.

La pédagogie à l'Université voilà un concept nouveau. Qui aurait dit en 1950 que quelques années plus tard on parlerait de pédagogie universitaire? Même si ce concept est neuf, il est appliqué à l'aide de plusieurs moyens. On peut citer d'abord la naissance des services de pédagogie universitaire (ce point sera détaillé dans le troisième chapitre du présent travail), la mise sur pied d'une école d'été internationale de pédagogie universitaire, la naissance d'une association internationale de pédagogie universitaire de même que l'organisation d'une maîtrise en pédagogie universitaire s'adressant à des professeurs qui désirent devenir animateurs et consultants dans leur faculté.

Mais un indicateur des plus fiables sur la durabilité de ce concept est le nombre de professeurs qui se sont impliqués au cours des dernières années dans le mouvement de planification et d'évaluation systématique de l'enseignement (SPU, rapports 1972-73 à 1982-83).

Pour plusieurs, la pédagogie est strictement affaire d'art tandis que pour d'autres c'est une science. La vérité est sans doute entre les deux et inclut des données de l'une et de l'autre position. On ne peut pas nier qu'un professeur utilisant la formule pédagogique "exposé magistral" ait besoin de certains talents qui relèvent beaucoup plus de l'art que de la science. En effet, l'exposé magistral requiert de celui qui le pratique une adresse très grande dans l'art oratoire. Sans délaisser l'aspect art de la pédagogie, on tend de plus en plus aujourd'hui à le compléter par l'aspect science car on peut maintenant expliquer scientifiquement des phénomènes qui ne pouvaient jusqu'à maintenant qu'être observés. Nous disposons d'un corpus de recherches issu des sciences de l'éducation et d'ailleurs. Toute une réflexion pédagogique a été amorcée et nous pouvons en décanter maintenant des principes, des méthodes et des techniques (Goldschmid, 1983; Bonboir, 1983).

Le développement de la technologie de l'enseignement, que nous définissons, à l'instar de Galbraith (1967) comme étant l'application systématique du savoir scientifique à des tâches pratiques [dans l'enseignement], a été étroitement associé à la progression de l'aspect science de la pédagogie. Malgré qu'on l'ait

quelquefois réduite aux techniques audio-visuelles, la technologie de l'enseignement a néanmoins influencé les moyens pour améliorer la pédagogie universitaire. Il en est de même des concepts inspirés de l'ingénierie tels l'approche systématique, l'approche de résolution de problèmes et le développement systématique des cours:

établir le fondement et les objectifs de l'enseignement;

choisir les approches pédagogiques (enseignement individualisé, de groupe, interactif);

choisir et mettre en oeuvre les méthodes d'enseignement (cours magistral, séminaire, travaux pratiques);

choisir et préparer les ressources pédagogiques (audio-visuelles, informatiques, documentation, assistants);

choisir et préparer les méthodes d'évaluation des apprentissages et de l'enseignement;

choisir et mettre en place les mécanismes de rétro-action aux étudiants et aux professeurs.

Ces concepts nouveaux ont, eux aussi influencé les moyens que les universités prennent pour assurer l'excellence et le dynamisme de l'enseignement et de la recherche. C'est ainsi qu'on a vu naître des centres, services, bureaux, instituts, etc. pour assister les

professeurs individuellement ou en groupe et aussi pour coordonner les ressources pédagogiques telles les consultants, les assistants, les équipements et le matériel et dans certains cas, les locaux.

2.2.3. Moyens nouveaux

Partant du postulat qu'il est possible à un professeur d'université d'améliorer la qualité de son enseignement en acquérant des connaissances, en développant ses attitudes et des habiletés psycho-motrices; et à la suite d'une étude effectuée auprès des agences qui financent le développement de la pédagogie universitaire aux Etats-Unis et auprès des organismes à l'intérieur des universités et des collèges américains, Jerry Gaff (1975) observe:

> "Special organizations are being established at many colleges and universities to implement these new concepts of instructional improvement. Centers, offices, divisions, programs and projects that provide services variously referred to as Faculty Development, Teaching Improvement, Instructional Development, Learning Resources, Professional Development, or Educational Development have been created to assume responsability for facilitating the improvement of instruction. These organizations have been established in all kinds of institutions - public and private universities, state colleges, liberal arts colleges, community colleges professional schools, consortia, state systems, and educational associations. They are found in all regions of

> the country, probably in every state, and are growing in number, size, and significance. Furthermore, such programs are gaining increasing support among the faculty". (pages 7 et 8).

Même si la majorité des centres, des services et des instituts étudiés par Jerry Gaff (1975) poursuivent le même but d'améliorer l'enseignement, on y retrouve une très grande variété d'activités qui peuvent, sur le plan conceptuel, se regrouper sous trois (3) grandes catégories ou approches. Ces approches se nomment le développement de la personne (Faculty Development) le développement des cours et des programmes (Instructional Development) le développement organisationnel (Organizational Development). Le tableau suivant tiré du livre de Gaff (1975, page 9) donne une description détaillée de chacune de ces trois (3) approches.

TABLEAU 1: CADRE CONCEPTUEL POUR L'AMELIORATION DE L'ENSEIGNEMENT*

| | Développement de la personne | Développement des cours et des programmes | Développement organisationnel |
|---|---|---|---|
| Focus | Professeurs | Cours et programmes | Organisation |
| But | Croissance personnelle; faire acquérir les connaissances, attitudes, habiletés et techniques nécessaires à l'amélioration de l'enseignement. | Améliorer l'apprentissage; préparer le matériel didactique; planifier les cours; rendre l'enseignement systématique. | Créer un environnement efficace; améliorer les relations interpersonnelles; favoriser le travail d'équipe; créer des politiques qui supportent l'enseignement et l'apprentissage efficaces. |
| Fondements théoriques | Psychologie sociale, développementale et clinique; psychiatrie; socialisation. | Education, technique de l'enseignement, théories de l'apprentissage, théorie des systèmes. | Théorie organisationnelle; changement organisationnel; processus de travail en groupe. |
| Activités caractéristiques | Séminaires, ateliers, évaluation de l'enseignement, counseling. | Développement systématique des cours, et des documents didactiques; ateliers sur la formulation des objectifs et l'évaluation des étudiants. | Ateliers pour les directeurs de département; groupes de travail pour revoir les politiques de l'établissement; recherche-action. |

* Traduction libre.

Au dire de Bergquist et Phillips (1975) ce modèle suppose que tout changement durable doit s'effectuer à trois niveaux: les attitudes (personnes), les processus (cours et programmes) et les structures (organisation). Bergquist et Phillips basent leur proposition sur les travaux de Watson et Johnson (1966) qui, en tant que psychologues sociaux, considèrent le changement comme un phénomène global.

Le développement de la personne met l'accent sur le professeur en tant qu'être et cherche à promouvoir son développement personnel. Ainsi, des activités peuvent être organisées pour faire en sorte que les professeurs explorent leurs attitudes concernant l'enseignement et l'apprentissage, pour qu'ils acquièrent la connaissance et les habiletés en vue d'améliorer leurs relations avec leurs étudiants et leurs collègues et qu'ils en arrivent à situer leurs tâches d'enseignant en fonction de leurs autres tâches.

Le développement des cours et des programmes vise directement l'amélioration du processus d'enseignement et d'apprentissage. Pour ce faire, des ressources humaines et matérielles sont mises à la disposition des professeurs pour les aider à établir le fondement de leur enseignement, à préciser leurs objectifs pédagogiques, à choisir les ressources et les méthodes d'enseignement en fonction de ces objectifs, à évaluer les étudiants et l'enseignement et pour choisir des mécanismes de rétroaction en vue de l'amélioration du processus enseignement/apprentissage. On retrouve le plus souvent sous cette approche des projets utilisant

les principes de l'ingénierie pédagogique (Parent, 1982) et l'expertise de spécialistes de l'audio-visuel et de l'évaluation en vue de produire du matériel didactique et des stratégies d'enseignement.

Le travail effectué en développement organisationnel vise l'institution en tant qu'ensemble ou encore une unité telle une faculté, un département ou une école. Il s'agit de créer un environnement plus efficace dans lequel l'enseignement et l'apprentissage peuvent se dérouler dans les meilleures conditions possibles. Les moyens utilisés dans le cadre du développement organisationnel consistent surtout en des ateliers pour les administrateurs qui désirent apprendre comment mieux gérer leur organisation. On y traite de relations interpersonnelles, de travail en équipe, la clarification des objectifs et des politiques qui peuvent supporter un enseignement et un apprentissage efficaces.

Bien que ces trois approches soient distinctes sur le plan conceptuel elles se recoupent sur le plan des moyens. En effet, un séminaire ou un atelier visant à apprendre au professeur la rédaction d'objectifs d'apprentissage ou la production de matériel didactique affectera non seulement les connaissances de ce professeur mais aussi ses attitudes. De plus, cette activité aura des répercussions sur l'organisation qui risque d'être modifiée pour s'adapter à l'utilisation de nouvelles ressources. Par ailleurs, ces trois approches ne correspondent pas nécessairement à trois structures différentes à l'intérieur d'une université. Il peut arriver qu'un même service ou centre soit ap-

pelé à coordonner des ressources en vue de l'amélioration des personnes, des cours et des programmes.

Idéalement, les universités n'auraient pas besoin de services ou de centres dont la mission est le service et le changement en vue de l'amélioration de l'enseignement si les professeurs et les administrateurs pouvaient assumer toutes leurs tâches sans aide extérieure. Cependant, la réalité est toute autre. Les professeurs et les administrateurs n'étant pas formés pour assumer toutes leurs tâches, les établissements devenant de plus en plus complexes, la connaissance scientifique et les techniques s'accroissant sans cesse et les pressions sociales se faisant de plus en plus sentir, les établissements universitaires ont senti le besoin de se doter d'organismes, que nous appellerons unités pédagogiques, pour gérer et accélérer le changement sous l'autorité des professeurs.

## 2.3. Conclusions

Les trois approches: développement de la personne, développement des cours et des programmes, développement organisationnel, convergent donc vers l'excellence de l'enseignement et de l'apprentissage. A la lumière de ce qui a été dit précédemment, nous pensons que l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage doit être fondée sur une vision globale des problèmes, incluant les trois dimensions décrites ci-haut.

> "Instructional improvement, when considered in this way, is a very powerful concept indeed. Because it is based on several propositions that are alternatives to conventional academic

> folklore concerning teaching, and because it has led to the establishment of new organizations with new programs that seek to effect significant change in faculty members, in courses and curricula, and in the structure and function of academic organizations, the idea of professional development for instructional improvement is one of the most powerful - even revolutionary - concepts to emerge in higher education in recent years. (Gaff, 1975, p. 11).

Bref, cette vision globale suppose que l'Université investisse des ressources dans les trois approches car, par exemple, changer les cours et les programmes sans transformer les personnes et l'organisation ne donne que des résultats partiels. Aussi, essayer de modifier les attitudes des professeurs sans rendre la structure plus facilitante ne fait que créer des frustrations. Et changer la structure sans penser aux attitudes, aux cours et aux programmes n'ajoute rien à l'efficacité de l'organisation dans son ensemble.

## 3. SITUATION DES UNITES PEDAGOGIQUES ETRANGERES

### 3.1. Introduction

Après avoir présenté un cadre conceptuel pouvant guider les efforts d'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage, nous décrivons les moyens que les universités ont mis en oeuvre dans la réalité. Ces moyens, on le verra, sont multiples et adaptés aux orientations, aux buts, aux ressources et aux situations particulières de chaque établissement. Malgré cela, certaines tendances émergent et peuvent stimuler notre réflexion vers le renouveau des ressources pédagogiques à l'Université Laval.

Nous avons retenu d'étudier l'organisation des unités pédagogiques d'Australie, de Hollande et des Etats-Unis à cause de leur leadership et de leur degré de développement. Parmi les universités canadiennes, nous avons retenu les unités pédagogiques de l'Université McGill, de l'Université de Montréal et de l'Université d'Ottawa à cause de leur proximité de l'Université Laval et parce qu'elles permettent des comparaisons pertinentes aux structures de cette dernière. Enfin, pour chaque pays ou université, les fonctions, les structures et le personnel constituent les principales variables que nous avons analysées. Des détails supplémentaires ont toutefois été ajoutés dans certains cas où ils étaient de nature à éclairer la situation particulière d'un établissement.

## 3.2. Historique des unités pédagogiques universitaires

C'est en Australie, à l'Université de Melbourne, qu'est née en 1957 la première unité pédagogique (Johnson, 1982). Son mandat était double: amélioration de l'enseignement et recherche institutionnelle. Cette unité a vu le jour à la suite d'une étude qui avait mis en évidence, entre autres choses, le fort taux d'échec des étudiants. Cette unité, le "Centre for the study of Higher Education" a pris de l'ampleur et existe encore aujourd'hui.

Du côté de l'Europe, c'est en Hollande que la préoccupation pédagogique amène la fondation d'une première unité pédagogique à l'Université Technique de Eindhoven qui a fondé son "Educational Research Institute" en 1963. Toutes les universités hollandaises possèdent maintenant de tels instituts.

Presque simultanément, les Etats-Unis, l'Angleterre, la Suède, le Canada et l'Allemagne de l'Ouest se sont donnés des organismes voués au progrès de la pédagogie universitaire à la fin des années 1960 et au début des années 1970. L'Université Laval était donc dans "le ton" quand en 1970 elle créait les deux groupes d'animation en pédagogie universitaire et en docimologie, groupes qui furent fusionnés en 1972 pour devenir le Service de pédagogie universitaire.

## 3.3. Unités pédagogiques en Australie

Les renseignements sur l'Australie sont tirés du texte de Johnson (1982).

3.3.1. Fonctions/activités

a) Développement de la personne:

les informations disponibles sur les unités pédagogiques australiennes n'indiquent pas leur implication au plan du développement de la personne.

b) Développement des cours et des programmes:

"Evaluation" (25)* Il s'agit d'évaluer, à la suite d'une demande d'un professeur, l'enseignement de celui-ci.

"Assistance with instructional and course development" (20) Aide individuelle et/ou de groupe en vue de l'amélioration des cours.

"Courses on teaching techniques and assessment" (20) Ces cours, d'une durée d'une demi-journée à cinq (5) jours portent sur les divers aspects de l'enseignement et sur l'évaluation.

"Library resources" (20) Un spécialiste de la documentation aide les professeurs qui recherchent de la documentation sur l'enseignement et l'évaluation.

"Educational Research and publication" (17) Ce sont des rapports, des articles de périodiques et des livres.

---

(*) Le chiffre entre parenthèses indique le nombre d'unités pédagogiques, sur un total de 25, qui incluent la fonction.

"Audio-visual services" (16) Offrir des avis sur l'utilisation et aider à la production de matériel audio- visuel. A certains endroits, la réparation d'équipement et la coordination des achats font partie de l'unité pédagogique.

"Secondments" (12) Subventions permettant à un professeur de développer ses méthodes et ses ressources d'enseignement.

"External activities" (12) Consultation et séminaires organisés, par contrat, avec des organismes extérieurs à l'établissement.

"Advice to students" (11) Aide aux étudiants à l'égard des habiletés à l'étude et à l'élaboration de questionnaires d'évaluation de l'enseignement.

"Dissemination of information" (9) Publication de bulletins de nouvelles et de documents sur la pédagogie.

"Distance education" (6) Aide aux départements pour le développement d'une pédagogie appropriée à l'enseignement à distance, hors des lieux habituels.

"Courses for academic credits, supervision of postgraduate students, research assistance" (4).

c) Développement de l'organisation:

"Policy evaluation" (25) Analyse de l'efficacité et du succès des politiques qui concernent le fonctionnement pédagogique de l'établissement.

"Institutionnal Research" (24) Analyse des caractéristiques, des performances et des catégories d'étudiants.

"Educational Research and publication" (17) Ce sont des rapports, des articles de périodiques et des livres.

"Dissemination of information" (9) Publication de bulletins de nouvelles et de documents sur la pédagogie.

### 3.3.2. Structures des unités pédagogiques australiennes

Il existe une très grande variété de structures institutionnelles pour encadrer les unités pédagogiques australiennes. Cependant, elles ont un point commun: le directeur de ces unités dépend d'un "vice-chancellor"* ou encore d'un "deputy vice-chancellor".

Dans quelques universités australiennes, l'unité pédagogique fait partie intégrante d'une faculté. A l'Université de Melbourne par exemple le "Centre for the study of higher education" est intégré à la faculté d'éducation et son personnel a le même statut et les mêmes conditions d'emploi que leurs collègues de la faculté. Par ailleurs, à "Lincoln Institute of Health Sciences", l'unité pédagogique fait partie du "Department of Educational Service", lequel inclut la bibliothèque et d'autres services.

---

* Poste équivalent à celui d'un vice-recteur du Québec.

> "One detail of structure which varies between units is the place of the audio-visuel section of the institution. In some cases this is an integral part of the unit, in others it is separate and its relationship with the academic development unit then ranges from close to tenuous; and of course many institutions which do not have a development unit do have audio-visual facilities". (Johnson, 1982, p. 14).

Si le Service de l'audio-visuel est intégré à l'unité pédagogique, Johnson maintient que les professeurs ont alors accès à des ressources plus vastes et plus complètes que dans le cas où le Service de l'audio-visuel est seul. Les ressources audio-visuelles servent alors de "leurre" pour attirer les professeurs vers le développement systématique et complet des cours. Par surcroît, cette intégration fait en sorte que l'utilisation du matériel audio-visuel est inspirée par des principes pédagogiques et qu'elle n'est pas simplement le résultat d'un désir ponctuel.

### 3.3.3. Personnel

Les unités pédagogiques australiennes incluent surtout du personnel professionnel quoique des unités (Melbourne, Lincoln) sont dotées de professeurs. Leur nombre varie de 1 à 6 selon la grosseur de l'établissement. Lorsque des services techniques comme l'audio-visuel sont intégrés à l'unité pédagogique, il faut aussi compter du personnel technique.

### 3.3.4. Tendances

Au plan de leur mandat, les unités pédagogiques australiennes sont d'abord responsables de l'évaluation à des fins pédagogiques et à des fins administratives tout en assumant des fonctions de recherche institutionnelle dans un cadre de développement organisationnel. Ensuite, elles assument des fonctions d'assistance au développement systématique du cours et des programmes. Enfin, le développement de la personne ne semble pas être l'approche privilégiée en Australie.

Les structures varient d'un établissement à l'autre, mais la plupart des unités pédagogiques sont indépendentes des facultés, relèvent d'un vice-recteur et, dans 16 cas sur 25, incluent l'audiovisuel. En ce qui concerne leur nom, le mot "Unit" est celui qu'on y observe le plus souvent.

## 3.4. Les unités pédagogiques en Hollande

Les renseignements sur la Hollande sont tirés du texte de Van Der Klauw et Wagemakers (1975).

### 3.4.1. Fonctions/activités

a) Développement de la personne:

les informations disponibles sur les unités pédagogiques hollandaises n'indiquent pas leur implication au plan du développement de la personne.

b) Développement des cours et des programmes:

"Design, construction and evaluation of courses, curricula, educational mechanisms" (20)* La conception, l'élaboration et l'évaluation des cours et des programmes dans différentes disciplines.

"Advice based on general educational insights" (12) Il s'agit ici de conseils basés sur l'expérience d'un conseillers en vue d'aider un professeur à résoudre un problème pédagogique.

"Instruction to students and teaching staff" (11) Les membres des unités pédagogiques enseignent aux professeurs de leur établissement et, dans certains cas aux étudiants.

"Research into constructional principles" (8) Il s'agit de recherches visant la découverte de principes applicables au développement des cours et des programmes.

"Empirical instrument development" (7) Recherche portant sur des instruments de mesure en vue d'en améliorer la fiabilité et la validité.

"Advice based on literature research" (5) Recherche documentaire pour faire l'état de la question sur un problème pédagogique.

---

(*) Les chiffres entre parenthèses indiquent la proportion (p. cent) du temps consacré en moyenne à la fonction par l'ensemble des unités pédagogiques de Hollande.

c) Développement de l'organisation:

"Conclusion-oriented research" (10) Recherche fondamentale et/ou appliquée dans tous les domaines de la pédagogie.

"Empirical analysis of a given educational situation or program" (9) Des recommandations sont fournies aux décideurs à la suite d'une analyse d'un programme ou d'une sortie de programme.

"Advice based on literature research" (5) Recherche documentaire pour faire l'état de la question sur un problème pédagogique.

"Miscellaneous" (14) Réunions, discussions administratives, assister à des réunions scientifiques, donner des conférences, etc.

### 3.4.2. Structures des unités pédagogiques hollandaises

Les unités pédagogiques hollandaises ont été structurées de différentes manières selon les établissements. A certains endroits elles sont intégrées avec d'autres unités telles: les services audio-visuels, les bureaux de statistiques, etc., pour former un organisme central (Delft, Twente). A d'autres endroits, ces unités sont incorporées dans les services centraux de l'université et ailleurs elles sont déconcentrées vers les facultés (Eindhoven, Rotterdam). Le choix d'une structure particulière est fonction des caractéristiques de chaque établissement et reflète la philosophie et l'orientation de l'unité.

Les activités de ces unités pédagogiques peuvent être comparées à celles d'un organisme de consultants extérieurs qui donnent des conseils et des suggestions tout en restant neutres et indépendants par rapport aux demandeurs. Mais la majorité des unités sont des organismes centraux, qui ne sont pas rattachées à une faculté en particulier étant plutôt directement reliées à l'administration centrale.

### 3.4.3. Personnel

Au départ, le personnel des unités pédagogiques hollandaises consistait surtout de psychologues. Mais, en 1975, le personnel est devenu de plus en plus varié: psychologues, sociologues, professionnels des sciences de l'éducation, mathématiciens, chimistes, physiciens, etc.

### 3.4.4. Tendances

Les unités pédagogiques hollandaises assument surtout des fonctions reliées au développement systématique des cours et des programmes. Etant donné le statut de professeur de leurs membres, elles consacrent aussi des énergies à la recherche fondamentale et aux recherches institutionnelles. Enfin, on ne semble pas se préoccuper du développement de la personne en tant qu'approche privilégiée.

La majorité des unités sont des organismes centraux, formés de professeurs et de professionnels bien que certaines unités ont été déconcentrées. Le mot qui revient le plus souvent dans leur nom est "Institute".

Disons enfin que la crise économique frappe l'Europe autant que l'Amérique et, conséquemment, les unités pédagogiques hollandaises subissent des coupures. C'est du moins ce que nous disait récemment un professeur qui avait eu des contacts directs avec des universitaires hollandais. Nous n'avons pas pu vérifier nous-même ces faits.

### 3.5. Les unités pédagogiques aux Etats-Unis

Les renseignements sur les Etats-Unis sont tirés du texte de Centra (1976). Etant donné l'impact de l'étude de Centra sur l'orientation des unités américaines, il convient de la décrire brièvement. On la retrouve à l'annexe 5.

#### 3.5.1. Fonctions/activités

a) Développement de la personne:

Certaines institutions universitaires des Etats-Unis mettent à la disposition de leur corps enseignant des conseillers en counseling, en objectifs de carrière et autres sujets d'ordre personnel. Elles offrent aussi des ateliers et des séminaires sur les relations interpersonnelles et les habiletés à travailler effectivement en groupe. Enfin, des institutions encouragent l'établissement de plans de croissance personnelle.

b) Développement des cours et des programmes*:

"Grants and travel funds"

Des établissements offrent aux professeurs des argents leur permettant d'effectuer un voyage de perfectionnement dans leur discipline soit à une conférence ou soit dans une autre université. De plus, des établissements ont des programmes de "Summer Grants" pour financer des projets d'amélioration le l'enseignement. Aussi, des argents sont prévus pour financer la venue de professeurs provenant d'autres campus.

"Instructional Assistance Practices"

Il s'agit de spécialistes, le plus souvent formés en sciences de l'éducation, qui aident les professeurs à améliorer leur enseignement. Ce sont donc des consultants en rédaction des objectifs d'apprentissage, techniques, méthodes et ressources d'enseignement, l'évaluation des étudiants, l'audio-visuel, l'évaluation des cours, l'application pédagogiques de l'ordinateur, etc. On retrouve aussi sous cette catégorie la visite en classe par un spécialiste de l'exploration pédagogique de même que l'enregistrement sur bande magnétoscopique de segments d'enseignement.

"Emphasis on assessment"

On retrouve sous cette catégorie des évaluations formelles effectuées par les collègues en vue de l'amélioration de l'enseignement, l'évaluation sys-

---

* En ordre décroissant d'efficacité selon les répondants de Centra.

tématique de l'enseignement par les étudiants, un système qui permet aux professeurs d'évaluer leurs propres forces et leurs propres faiblesses en enseignement, des cours organisés pour les administrateurs sur l'évaluation de l'enseignement et des évaluations informelles par les collègues.

"Traditional practices"

Ces pratiques traditionnelles consistent en des échanges de professeurs entre établissements, en des professeurs qui suivent les cours de leurs collègues, le dégagement d'une certaine partie de la tâche pour les professeurs qui enseignent durant leur première année, les congés sans solde et les congés sabbatiques avec demi salaire.

"Workshops, Seminars, and Similar Presentations"

Ces ateliers et ces séminaires portent sur l'évaluation des apprentissages, l'amélioration des techniques de recherche, les habilités à la consultation et au counselling, les grandes tendances en éducation et les différentes techniques d'enseignement.

c) Développement de l'organisation:

Des ateliers et des séminaires sont organisés pour étudier les différentes composantes des institutions. Aussi, des universités allouent une récompense annuelle (annual award) aux professeurs méritants. D'autres favorisent le développement de l'organisation au moyen de l'évaluation périodique des performances de tout un département.

### 3.5.2. Structures des unités pédagogiques

A l'instar de l'Australie et de la Hollande, les structures des unités pédagogiques des Etats-Unis sont très variées.

On remarque néanmoins une tendance marquée dans les facultés de médecine. En effet, dès 1974, chacune des cent treize facultés de médecine avaient une personne ou une organisation formelle dont le mandat est l'amélioration de l'enseignement (Roush and Holcomb, 1974).

Même si les noms des organismes voués à l'amélioration de la pédagogie universitaire sont très différents d'une université à l'autre, Gaff (1975) a observé cinq grands types de structures. Le premier, qu'il appelle "Administrative leadership", fait reposer les efforts d'amélioration de l'enseignement sur les administrateurs de l'université à tous les niveaux. Il s'agit alors pour ces administrateurs d'organiser eux-mêmes les activités d'animation de perfectionnement et d'assistance pour les professeurs. Le deuxième type de structures consiste en des "Faculty groups". Ce sont dans la plupart des cas des comités formés surtout de professeurs et quelques fois d'étudiants et d'administrateurs. Ces comités mettent sur pied des systèmes d'évaluation des cours, organisent des colloques et des séminaires sur l'enseignement et l'apprentissage, publient une "newsletter" et administrent un programme de subventions pour l'amélioration de l'enseignement. Un troisième type de structures relevé par Gaff (1975) consiste à dégager un individu de ses activités d'en-

seignement et de recherches pour qu'il se concentre sur des activités d'aide à l'amélioration à l'enseignement. Ces personnes portent différents titres: "Educational Development Officers, Staff Development Officers, Counselling Center Staff Member" par conséquent, il s'agit d'un professeur qui assume des tâches d'animation et de coordination. Le quatrième type de structures est le "Short-Term Projects". Comme le nom l'indique, ce sont des projets de courte durée. Ils sont administrés par un organisme existant déjà à l'université et ils sont financés bien souvent par une source de fonds extérieure à l'université. Enfin, le cinquième type de structures s'appelle "Instructional Improvement Center". Il consiste en des organismes indépendants, le plus souvent rattachés à un vice-recteur ou à un vice-président, composés de professeurs, de professionnels ou de personnel technique et clérical, dont le mandat consiste au développement des personnes, des cours et des programmes et ou de l'organisation. Ils peuvent fonctionner sous l'autorité des comités de professeurs, ou encore, ils peuvent être rattachés à une faculté d'éducation. Dans certains cas, ils incluent le service de l'audio-visuel.

### 3.5.3. Personnel

La plupart des unités pédagogiques des Etats-Unis sont dotées de professeurs assistés par des professionnels et du personnel technique. Selon Gaff (1975, p. 152) "the average staff member" is trained in education or educational psychology, has a doctoral degree, and holds a faculty appointment".

### 3.5.4. Tendances

Aux Etats-Unis, les unités pédagogiques ont, pour la plupart, le mandat d'aider les professeurs à développer systématiquement les cours et les programmes par la consultation personnelle et les activités de groupes telles les ateliers et les séminaires. On met aussi l'accent sur les relations interpersonnelles et le counseling. Comme les unités sont surtout dotées de professeurs, on y fait aussi de la recherche fondamentale et appliquée.

En ce qui a trait aux structures, on observe que la majorité des facultés de médecine a son unité pédagogique propre en plus de l'unité centrale qui donne des services à tout le campus. En outre, les structures diffèrent d'une université à l'autre, elles sont le plus souvent rattachées à un vice-président et, quelques fois, incluent l'audiovisuel. Le terme qui est le plus utilisé dans le nom de ces unités est "Center".

## 3.6. Université de Montréal: Service pédagogique

Les renseignements sur le Service pédagogique sont tirés du texte du G.E.S.E.R., Université de Montréal (1980). Il faut toutefois noter qu'un comité étudie présentement la possibilité d'une réorganisation du Service pédagogique pour le début de 1984.

3.6.1. Fonctions/activités

a) Développement de la personne

Les informations disponibles sur le Service pédagogique n'indiquent pas son implication au plan du développement de la personne.

b) Développement des cours et des programmes

La presque totalité des efforts du Service pédagogique portent sur le développement des cours et des programmes. Les principales activités à cet égard sont les suivantes*:

- l'information: gérer un centre de documentation; assurer la circulation interne de l'information par la diffusion de documents et de la publicité; recueillir de l'information; rédiger la revue "Pédagogiques";

- le perfectionnement: organiser des ateliers et des séminaires; encadrer des stagiaires qui sont des professeurs de l'Université de Montréal ou d'autres universités; préparer un colloque annuel au Mont Orford;

- la consultation: répondre à des demandes ponctuelles qui exigent une intervention courte de la part du personnel du Service; s'engager dans des projets à long terme en vue de l'évaluation d'un programme de formation ou de la préparation d'un atelier pour tout un département;

---

* L'ordre de présentation n'indique pas la priorité.

- le développement: effectuer les recherches documentaires; écrire des textes qui seront diffusés aux professeurs; mettre au point des systèmes informatisés pour supporter l'évaluation des apprentissages et des cours.

c) Développement de l'organisation

Les informations disponibles sur le Service pédagogique n'indiquent pas son implication au plan du développement de l'organisation.

3.6.2. Structure

- Rattaché au vice-recteur aux affaires professorales.

- Organisme indépendant de la Bibliothèque et du Service audio-visuel. Le Service audio-visuel est rattaché au vice-recteur aux affaires professorales comme le Service pédagogique mais la Bibliothèque est rattachée au vice-recteur à la recherche tout comme le Centre de calcul. Un organisme central dirigé par un directeur à plein temps qui s'implique activement dans la réalisation de certains projets du Service.

3.6.3. Personnel

1 directeur: professionnel
8 agents de développement: Professionnels (au 1er nov. 83)
3 secrétaires

## 3.7. Université McGill: Centre de services d'enseignement et d'apprentissage

Les renseignements sur le Centre sont tirés de son rapport annuel 1981-82.

### 3.7.1. Fonctions/activités

a) Développement de la personne

Bien que le personnel du Centre soit formé en counseling ou en psychologie, les informations disponibles n'indiquent pas son implication au niveau du développement de la personne.

b) Développement des cours et des programmes*

Consultation: offrir des consultations individuelles ou de groupes aux professeurs qui désirent améliorer les cours ou les programmes; servir à titre de consultant au sein de projets d'envergure financés par un comité du sénat.

Recherche: obtenir des fonds et effectuer de la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage universitaire.

Perfectionnement: organiser des ateliers et des séminaires sur la pédagogie universitaire destinés aux professeurs.

Information: mettre à la disposition des professeurs, un centre de documentation spécialisé en pédagogie universitaire.

---

* L'ordre de présentation n'indique pas la priorité.

Enseignement: donner des enseignements aux étudiants de counseling et de psychologie.

c) Développement de l'organisation

Participer aux travaux de divers comités dont le focus porte sur l'organisation pédagogique.

3.7.2. Structure

Le Centre est dirigé par un professeur et il relève du "Director of University Teaching and Learning" qui lui-même relève du "Vice Principal, Academic". Le Centre est indépendant du Service de l'audio-visuel qui, lui aussi, relève du "Director of University Teaching and Learning". Voir l'organigramme, annexe 6.

3.7.3. Personnel

| | | |
|---|---|---|
| 1 directeur | : "Associate professor" | ½ temps |
| 5 professeurs | : 1 "Assistant" | ½ temps |
| | 4 "Associate" | ½ temps |
| 1 "teaching improvement specialist" | | Temps complet |
| 3 techniciens | | Temps partiel |
| 4 secrétaires | | Temps complet |
| 1 coordonnateur | | ½ temps |

Quelques assistants de recherche en fonction des projets (étudiants gradués).

## 3.8. Université d'Ottawa: Service de ressources de l'enseignement

Les renseignements sur le Service sont tirés de son rapport annuel 1982-83.

### 3.8.1. Fonctions/activités

a) Développement de la personne

Offrir du counseling individuel au moyen de l'autoscopie et du micro-enseignement.

b) Développement des cours et des programmes*

Information/animation: diffuser de l'information concernant l'amélioration de l'enseignement supérieur; maintenir un Centre de documentation; diffuser les résultats des recherches des professeurs dans le domaine de l'enseignement; inciter les unités à patronner des activités précises de perfectionnement.

Assistance: aider tout professeur qui fait appel au Service pour améliorer ses méthodes d'enseignement; administrer les fonds affectés aux projets de recherche dans les domaines de l'enseignement et de l'apprentissage; diriger et appuyer les professeurs désirant implanter des innovations.

Perfectionnement: organiser des ateliers et séminaires à l'intention des professeurs.

---

* L'ordre de présentation n'indique pas la priorité.

c) Développement de l'organisation

Stimuler la coordination rationnelle des ressources de l'enseignement dans toute l'Université; participer aux travaux des comités qui portent sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Le Service des ressources de l'enseignement de l'Université d'Ottawa est "surveillé" par un comité de ressources d'enseignement. Celui-ci a, entre autres tâches, celles de favoriser la participation de toutes les instances administratives au développement pédagogique et d'établir une politique relative à l'aide pédagogique.

3.8.2. Structure

Le Service relève du vice-recteur à l'enseignement et à la recherche et il englobe le Service de production audio-visuelle. Il est indépendant du Service de distribution des équipements audiovisuels et du Service technique. Un coordonnateur dirige les activités du Service de ressources de l'enseignement tout en y participant activement. De même, il doit diriger les activités du Service de production audio-visuelle et coordonner les activités de tous les autres centres audio-visuels sur le campus. Il enseigne à temps partiel à la section des sciences de l'éducation de la Faculté d'éducation et poursuit ses recherches à cette même faculté. Voir l'organigramme, annexe 6.

3.8.3. Personnel

1 Coordonnateur.
1 Secrétaire qui assume le rôle d'adjoint.

## 3.9. Tendances Montréal, McGill, Ottawa

Le tableau 2 présente les principaux points de comparaison entre les unités pédagogiques des universités de Montréal, d'Ottawa et McGill. Sans répéter les données de ce tableau, disons que deux unités sur trois incluent des professeurs et du personnel technique, sont "surveillées" par un Comité de professeurs, disposent de fonds pour subventionner le développement pédagogique, se voient rattachées au vice-recteur à l'enseignement et à la recherche, portent le nom "service", et font de la recherche. De plus, les trois incluent du personnel professionnel, sont partiellement déconcentrées, possèdent une salle de documentation, assument les fonctions d'animation, de service et de développement pédagogique. Enfin, l'Université d'Ottawa est la seule des trois à avoir fusionné le SPU avec une partie (aspect production) de son Service de l'audiovisuel.

On observe, de plus, que la majorité des activités des services ou du Centre portent sur le développement des cours et des programmes. En effet, seule l'Université d'Ottawa s'implique dans le développement de la personne et, au plan du développement de l'organisation, on y retrouve seulement l'Université McGill et l'Université d'Ottawa. Notons toutefois que ces fonctions pourraient se retrouver ailleurs que dans les unités que nous avons analysées, mais nous n'avons pas pu vérifier cette hypothèse, étant donné l'objectif de votre étude.

TABLEAU 2: COMPARAISONS DE CERTAINES CARACTERISTIQUES DES UNITES PEDAGOGIQUES DES UNIVERSITES DE MONTREAL, D'OTTAWA ET Mc GILL

| UNIVERSITES / CARACTERISTIQUES | MONTREAL | OTTAWA | MCGILL |
|---|---|---|---|
| Personnel professoral intégré | Non | Oui | Oui |
| Personnel professionnel | Oui | Oui | Oui |
| Personnel technique | Non | Oui | Oui |
| Fusion SPU-SAV | Non | Partielle | Non |
| Comité de "surveillance" | Non | Oui | Oui |
| Déconcentration | Partielle | Partielle | Partielle |
| Argents pour le développement pédagogique | Non | Oui | Oui |
| Salle de documentation | Oui | Oui | Oui |
| Rattachement | Vice-recteur aff. profes. | Vice-recteur ens. et rech. | Vice-princ. "Academic" |
| Personnel | 15 | 14 | 10 |
| Nom de l'unité | Service | Service | Centre |
| Fonctions: | | | |
| - recherche | Non | Oui | Oui |
| - service aux professeurs | Oui | Oui | Oui |
| - animation | Oui | Oui | Oui |
| - Développement | Oui | Oui | Oui |
| - Perfectionnement | Oui | Oui | Oui |
| - Formation initiale | Non | Non | Non |
| Statut du directeur | Professionnel | Professeur | Professeur |

## 3.10. Conclusions sur la situation des unités pédagogiques étrangères

A l'analyse des renseignements contenus dans la présente partie, on remarque la grande diversité des fonctions et des activités assumées par les unités chargées du progrès en pédagogie universitaire. Elles vont de la recherche fondamentale au service technique en passant par le développement, le perfectionnement et l'animation. Ces fonctions et ces activités se retrouvent ou pas dans une unité en fonction du personnel et de l'orientation fondamentale de l'unité. Alors qu'au Québec francophone c'est l'orientation service aux professeurs qui prime, la majorité du personnel des services de pédagogie est de type professionnel. Il en est partiellement de même en Australie. En outre, dans le reste du Canada, aux Etats-Unis et en Hollande les unités pédagogiques embauchent surtout du personel professoral et par conséquent on y fait de la recherche en plus du service.

La diversité des orientations, des fonctions et des personnels conduit logiquement à la diversité des structures et des appellations. Celles-ci doivent de plus s'adapter au contexte organisationnel de chaque établissement. Ainsi, on retrouve des centres, services, départements et bureaux dans tous les pays que nous avons étudiés. On observe toutefois que la structure service est la plus souvent choisie au Québec francophone tandis que c'est la structure centre qu'on privilégie ailleurs en Amérique du Nord.

En ce qui concerne l'intégration en une seule structure des services pédagogiques, audiovisuels, de bibliothèque, informatiques et de reprographie, notre analyse indique plutôt une tendance vers la différenciation en unités indépendantes mais placées sous l'autorité d'un même vice-recteur (le plus souvent le vice-recteur à l'enseignement et à la recherche) qui en assure la coordination. Le Québec ne fait pas exception. Par ailleurs, l'Université d'Ottawa a placé son service de production audiovisuelle sous le service équivalent au SPU (Service de l'enseignement), en une seule structure. Il ressort aussi des données de cette troisième partie une différenciation des structures des Facultés d'éducation, de psychologie et des unités pédagogiques bien qu'il arrive que des professeurs des facultés d'éducation ou de psychologie fassent partie du personnel des unités pédagogiques, soit à temps complet ou soit à temps partiel.

Nous avons remarqué que le nombre d'établissements qui possèdent une unité pédagogique centrale est beaucoup plus grand que le nombre d'établissements où ces unités font partie des facultés. Cependant, les facultés de médecine nord-américaines font exception car elles possèdent presque toutes une unité dont le mandat ressemble beaucoup à celui des unités centrales. En ce qui a trait à la Hollande et à l'Australie, on y remarque une tendance plus marquée qu'en Amérique du Nord vers la mise sur pied d'unités facultaires déconcentrées.

Enfin, nous avons observé que l'approche développement des cours et des programmes est la plus favorisée, tandis que l'approche développement de la personne est la moins utilisée. Voir tableau 3.

TABLEAU 3: LES TROIS APPROCHES EN VUE DU DEVELOPPEMENT PEDAGOGIQUE EN REGARD DES UNIVERSITES ETUDIEES

| Approches / Universités | Développement de la personne | Développement des cours et des programmes | Développement de l'organisation |
|---|---|---|---|
| Montréal | | X | |
| McGill | | X | X |
| Ottawa | X | X | X |
| Australiennes | | X | X |
| Hollandaises | | X | X |
| Américaines | X | X | X |

## 4. SITUATION DES STRUCTURES QUI GERENT LES RESSOURCES PEDAGOGIQUES A L'UNIVERSITE LAVAL

### 4.1. Introduction

Rappelons que trois aspects d'un établissement doivent être modifiés en vue de l'amélioration de la pédagogie universitaire: les personnes, les cours et les programmes et l'organisation. A l'Université Laval, on a choisi, comme dans la majorité des universités, de mettre l'accent sur le deuxième aspect: le développement des cours et des programmes. La présence d'unités comme le Service de pédagogie universitaire, le Service de l'audio-visuel, le Centre de traitement de l'information, la Direction générale du premier cycle et l'Ecole des gradués est un bon indicateur pour soutenir cette affirmation.

Le développement organisationnel, au sens de Gaff (1975), reçoit lui aussi un certain support. Le Bureau de recherches institutionnelles et les vice-rectorats sont les principaux intervenants dans ce domaine même si on n'y retrouve pas un mandat explicite en ce sens. Mais en ce qui a trait au développement des personnes, les individus sont plus ou moins forcés de recourir à leurs propres ressources même si, à l'occasion, le SPU répond à des demandes sachant bien qu'il n'a pas officiellement ce mandat. Devant cet état de fait et compte tenu du mandat de notre étude, nous concentrerons notre analyse sur les principaux organismes qui supportent le développement des cours et des programmes. Il ne s'agit donc pas ici de décrire toutes les unités de

l'Université. Nous nous en tiendrons seulement à celles qui fournissent des ressources pouvant servir au progrès de la pédagogie universitaire et, plus particulièrement, celles qui ont un lien avec le Service de pédagogie universitaire. Comme celui-ci constitue le centre de notre étude, il sera décrit avec plus de détails.

## 4.2. Service de pédagogie universitaire (SPU)

### 4.2.1. Mandat

Ce mandat porte strictement sur le développement des cours et des programmes. Il s'énonce comme suit:

"Favoriser le progrès en pédagogie universitaire:

a) en identifiant les problèmes et les besoins se rapportant aux curriculums, aux processus d'enseignement et d'apprentissage, aux formules pédagogiques en usage à l'Université, aux méthodes d'évaluation des connaissances et de la formation acquise par les étudiants, à l'évaluation des cours, à l'utilisation des ressources humaines, technologiques, matérielles et financières;

b) en incitant le milieu universitaire à la recherche et au développement en pédagogie universitaire;

c) en appuyant et en favorisant l'expérimentation de nouvelles méthodes d'enseignement, en encourageant les recherches en vue de l'amélioration de la qualité et de l'efficacité de l'enseignement;

d) en assistant les professeurs qui désirent innover, se perfectionner, faire des expériences en vue d'améliorer leur enseignement;

e) en assistant les professeurs qui se retrouvent, en cours d'année devant des difficultés pédagogiques;

f) en favorisant les discussions et les échanges d'ordre pédagogique dans le milieu universitaire;

g) en diffusant l'information concernant la recherche en pédagogie appliquée, les différentes formules pédagogiques en usage à l'Université et ailleurs, les moyens qu'offrent la technologie et le matériel didactique disponibles à Laval;

h) en établissant les méthodes d'évaluation des diverses formules pédagogiques, de leur efficacité ou des avantages de chacune.

4.2.2. Structure

Le Service de pédagogie universitaire est dirigé par un directeur assisté par un professionnel du Service qui accomplit certaines tâches administratives à demi-temps. Le SPU ne comporte aucune division ou section. Il relève du vice-recteur à l'administration et aux services.

4.2.3. Ressources humaines

17 postes: - 1 cadre,
- 13 professionnels,
- 4 secrétaires dont 2 postes vacants.

4.2.4. Perspectives historiques du SPU

Le Rapport Roy (1968, page 142) recommandait "que soit créé aussitôt que possible un centre de recherches dans le domaine de la pédagogie universitaire..."

Sans doute pour donner suite à cette recommandation, le Conseil de l'Université Laval a créé le 15 décembre 1970 deux groupes d'animation, l'un en docimologie chargé de favoriser le progrès des méthodes d'évaluation des connaissances et de la formation acquise par les étudiants, l'autre en pédagogie universitaire chargé de favoriser le progrès de la pédagogie universitaire.

En janvier 1972, un rapport du groupe d'animation en pédagogie universitaire recommandait la création du Service de pédagogie universitaire ayant à sa disposition le personnel qualifié et les ressources nécessaires pour accomplir le travail d'animation et de développement en pédagogie. Dès le mois de juin de la même année, le Conseil y répondait en réunissant les deux groupes d'animation en un seul et un véritable service de pédagogie universitaire fut créé par le Conseil de l'Université le 15 août 1972.

Dès le départ, les membres du Service ont dû choisir une orientation. Celle qui fut retenue fut l'enseignement systématique. Elle s'inspire de l'approche systémique et des principes tirés de l'école behavioriste. Ainsi, on a mis l'accent sur la planification des cours (rédaction des objectifs spécifiques, choix

des ressources et des méthodes en fonction de ces objectifs, évaluation objective des étudiants) de même que sur l'évaluation de l'enseignement.

Tout ce travail a eu un impact certain. A preuve, on a découvert au cours de l'enquête auprès des 38 professeurs rapportée plus loin dans le présent texte que 97% d'entre eux utilisent et fabriquent un plan de cours. Par ailleurs, dans toutes les facultés, à un degré plus ou moins élevé, on y effectue l'évaluation des cours (SPU, rapport 1982-83, page 23). Aussi, plusieurs centaines de professeurs ont entrepris le développement systématique des cours afin de rendre l'enseignement plus efficace (SPU, plan directeur 1983-86, page 26).

Devant ces acquis, le Service a choisi en 1983 de modifier ses orientations.

> "Pour compléter l'action pédagogique entreprise, il convient maintenant d'attirer d'avantage l'attention sur la communication en classe et sur l'encadrement des étudiants. Ces deux points touchent plus directement l'aspect des relations entre le professeur et ses étudiants. Ils impliquent que nous incitions les professeurs à se préoccuper autant d'apprentissage que d'enseignement, à développer leurs attitudes face aux étudiants et à consacrer le temps nécessaire à la planification et à la supervision des projets individuels des étudiants, aux trois cycles." (SPU, plan directeur 1983-86, page 30).

On voit donc se déplacer l'accent sur les produits des professeurs vers l'accent sur sa personne. Cette tendance correspond à celle observée dans les universités des Etats-Unis (Brookes et German, 1983, p. 32).

Même si le Service de pédagogie universitaire a eu un impact important à l'Université Laval, il n'en demeure pas moins que les professeurs ne le perçoivent pas tous d'une manière positive. Afin de déterminer comment le SPU est perçu dans le milieu et de dégager l'image que les professeurs ont de lui, le Service a effectué une enquête auprès de vingt-huit professeurs de l'Université au cours de 1982. Ce sondage a donné lieu à un rapport (Stryckman, 1982) dont nous tirons les remarques suivantes:

La grande majorité des interrogés (87%) reconnaissent le bien-fondé du SPU et ils expriment une satisfaction pour les services reçus personnellement ou pour les services fournis à des collègues. Un pour cent se dit insatisfait, douze p. cent (12%) ne se sont pas prononcés sur ce point.

Les professeurs demandent de simplifier le langage et les modèles pédagogiques de même qu'ils déplorent que les consultants ne s'engagent pas suffisamment dans la pratique (enseignement du professeur). De plus, on perçoit le SPU comme un "pompier qui éteint les feux" et le "thérapeute qui prescrit et qui garde ses distances devant le patient". Certains professeurs ont une image "technico-behavioriste" du SPU. De plus, on souhaite une évaluation systématique des projets de même qu'un "marketing" approprié des services offerts car, ils sont peu connus, dit-on.

## 4.3. Service de l'audio-visuel (SAV)

### 4.3.1. Mandat

Nous ne retenons, aux fins de la présente analyse, que les articles qui recoupent le mandat du SPU.

"Service auxiliaire de l'enseignement et de la recherche, sous l'autorité du vice-recteur à l'administration et aux services, le Service de l'audio-visuel a pour mandat de répondre aux besoins des membres de la communauté universitaire qui estiment nécessaire de recourir à l'audio-visuel, en donnant toutefois priorité aux besoins de l'enseignement et de la recherche.

Plus spécifiquement, le Service de l'audio-visuel doit:

a) concevoir et produire des documents audio-visuels (graphiques, photographies, transparents, films, bandes audio et vidéo) après s'être assuré que des documents équivalents ne sont disponibles, et avec le souci de favoriser surtout les documents sur rapports légers;

d) informer les usagers des services offerts, de même que des développements et de l'utilisation de l'audio-visuel.

### 4.3.2. Structure

Le SAV est dirigé par un directeur et assisté par trois chefs de division (documentation multimédia/in-

tervention, production, ressources techniques). Ce service relève du vice-recteur à l'administration et aux services.

4.3.3. Ressources humaines

85 postes.

4.3.4. Analyse des mandats

L'article "g" du mandat du SPU et l'article "d" du mandat du SAV se recoupent tant sur l'activité que sur le contenu de l'activité.

| SPU | SAV |
|---|---|
| g) "en diffusant l'information concernant la recherche en pédagogie appliquée, les différentes formules pédagogiques en usage à l'Université et ailleurs, les moyens qu'offrent la technologie et le matériel didactique disponibles à Laval"; (U-72-289) | d) "informer les usagers des services offerts, de même que des développements et de l'utilisation de l'audio-visuel"; (E-80-311) |

Les deux services ont le mandat d'informer et, dans les deux cas, l'information porte sur le même contenu. En effet, le SAV doit informer les usagers sur les développements et l'utilisation de l'audio-visuel tandis que le SPU informe les mêmes personnes (car le SAV informe tout le campus) sur les moyens qu'offrent la

technologie et le matériel didactique. Or, la technologie et le matériel didactique incluent l'audio-visuel. On pourrait résoudre ce problème par la coordination du SAV et du SPU en matière d'information au sujet de la technologie de l'enseignement ou encore en remettant ce mandat en exclusivité à un seul organisme.

Il existe une autre possibilité de recoupement: article "c" et "d" du mandat du SPU avec l'article "a" du mandat du SAV. Il s'agit ici des activités de consultation en matière d'audio-visuel.

| SPU | SAV |
|---|---|
| c) "en appuyant et en favorisant l'expérimentation de nouvelles méthodes d'enseignement, en encourageant les recherches en vue de l'amélioration de la qualité et de l'efficacité de l'enseignement"; | a) "concevoir et produire des documents audio-visuels (graphiques, photographies, transparents, films, bandes, audio et vidéo) après s'être assuré que des documents équivalents ne sont pas disponibles, et avec le souci de favoriser surtout les documents sur supports légers"; |
| d) "en assistant les professeurs qui désirent innover, se perfectionner, faire des expériences en vue d'améliorer leur enseignement"; | |

Il arrive que le SPU recommande aux professeurs qui désirent innover ou utiliser de nouvelles méthodes d'enseignement d'inclure des ressources audio-visuelles dans leur projet. Dans ce cas, un consultant du

SPU assiste le professeur dans la conception des documents et ensuite il dirige le professeur vers le SAV afin que celui-ci en fasse la fabrication. Il est donc possible que les consultants du SPU qui ont une formation en audio-visuel fassent une partie du travail qui pourrait être fait, si l'on s'en tient à la lettre du mandat, par le SAV.

## 4.4. Direction générale des programmes de 1er cycle (DGPC)

### 4.4.1. Mandat

Le directeur général du 1er cycle supervise la bonne marche de l'ensemble des programmes de 1er cycle et assure la coordination du travail des directeurs responsables de l'administration de ces programmes. Dans le cadre de son mandat de base, la DGPC a été chargée par le Conseil exécutif d'administrer le processus d'évaluation des programmes existants (E-80-138).

### 4.4.2. Structure

La Direction générale des programmes de 1er cycle est administrée par un directeur général assisté dans ses fonctions par deux directeurs adjoints. Il relève du vice-recteur à l'enseignement et à la recherche. La Direction générale comprend quatre unités satellites:

- la Direction d'ensemble des programmes de formation et de perfectionnement des enseignants;
- la Direction du Baccalauréat général;
- la Direction des étudiants libres et des auditeurs;
- la Coordination des programmes de perfectionnement des enseignants en exercice.

4.4.3. Ressources humaines

30 postes plus deux postes prêtés par le SPU.

4.4.4. Analyse des mandats

L'article "a" du mandat du SPU stipule que ce Service identifie "les problèmes et les besoins se rapportant aux curriculums,... (U-72-289). Le mot curriculum a été interprété dans le sens américain comme étant "the totality of courses that constitute a course of study offered by an institution or followed by a student" (Wood et Gross Davis, 1978, p. 16). A l'Université Laval cette définition correspond à celle de programme de formation:

> "Le programme de formation est un ensemble cohérent d'activités d'enseignement et d'étude, portant sur une ou plusieurs disciplines, sur un ou plusieurs champs d'études et établies en vue d'une formation sanctionnée par l'Université". (R.P.C. 1978, p. 16).

Par ailleurs, "dans le cadre de son mandat de base, la DGPC a été chargée par le Conseil exécutif d'administrer le processus d'évaluation des programmes existants" (E-80-138). Il y a donc recoupement sur le plan de l'évaluation des programmes de premier cycle. Cette situation pour le moins ambigue a déjà été reconnue par le SPU et la DGPC et un protocole d'entente 1982-84 a été établi, prévoyant le prêt de deux professionnels du SPU à la DGPC.

## 4.5. Ecole des gradués

### 4.5.1. Mandat

Le Directeur de l'Ecole des gradués supervise la bonne marche des études des 2ième et 3ième cycles. Il assure la coordination de l'administration des programmes de ces cycles et fait fonction, à cet égard, de directeur général des 2ième et 3ième cycles. Considérant son rôle à l'égard de la qualité des programmes, l'Ecole des gradués se propose d'offrir l'appui professionnel pour l'évaluation des programmes (PDT, p. 1).

### 4.5.2. Structure

L'Ecole des gradués est dirigée par un directeur qui est secondé dans ses fonctions par un ou plusieurs directeurs adjoints et par le Secrétaire général de l'Ecole.

### 4.5.3. Ressources humaines

17 postes plus un prêté par le SPU.

### 4.5.4. Analyse des mandats

Le cas de l'Ecole des gradués en ce qui concerne le lien de son mandat avec celui du SPU ressemble beaucoup au cas de la DGPC. D'ailleurs, un protocole d'entente 1982-84 encadrant le prêt d'un professionnel du SPU à l'Ecole a été signé en même temps que le protocole du SPU avec la DGPC. Les deux documents sont semblables.

Le règlement des études des 2e et 3e cycles établit clairement le rôle de l'Ecole des gradués: "L'Ecole des gradués a, pour l'ensemble de l'Université, la responsabilité générale des études des 2e et 3e cycles". (PDT, p. 1). Et, considérant son rôle à l'égard de la qualité des programmes, l'Ecole des gradués se propose "d'offrir l'appui professionnel pour l'évaluation des programmes"; (PDT, p. 1) les textes officiels prévoient donc que le SPU et l'Ecole des gradués oeuvrent dans le domaine des programmes.

## 4.6. Bureau de recherches institutionnelles

### 4.6.1. Mandat

Fournir l'information, les analyses et les études utiles aux organismes et aux personnes qui, dans l'Université, doivent déterminer les objectifs, les orientations et les priorités;

qui ont la responsbilité de coordonner, planifier et évaluer l'enseignement, la recherche et l'administration ou;

qui ont à élaborer des politiques, à les adopter ou en assurer l'exécution (U-72-348).

### 4.6.2. Structure

Le Bureau est considéré comme un service au sens des statuts (Art. 8, et titre 15). Il est dirigé par un directeur nommé par le Conseil exécutif. Le supérieur immédiat de ce directeur est le vice-recteur exécutif.

4.5.3. Ressources humaines

4 postes.

4.6.4. Analyse des mandats

Le mandat du SPU, article "h" stipule qu'il doit établir "les méthodes d'évaluation des diverses formules pédagogiques, de leur efficacité ou des avantages de chacune"; le SPU doit aussi identifier "les problèmes et les besoins se rapportant aux curriculums, aux processus d'enseignement et d'apprentissage,... à l'évaluation des cours...;" (U-72-289).

Le Bureau de recherches institutionnelle touche le même objet car il doit fournir des informations, des analyses et des études dans le domaine, entre autres, de l'évaluation de l'enseignement. Il y a donc un certain recoupement dans les mandats du SPU et du BRI au plan d'un objet de leur travail mais leurs fonctions sont différentes.

4.7. Programme de valorisation de l'enseignement (VALENS)

VALENS n'est pas un organisme au même titre que ceux que nous analysons dans le présent chapitre, mais en raison de son lien avec le SPU, il importe de le décrire ici.

4.7.1. Objectifs

Fournir un encouragement aux professeurs reconnus pour la qualité de leur enseignement.

Encourager les professeurs à pousser plus loin les activités qui ont une valeur d'entraînement collectif.

Mettre en valeur le savoir faire des professeurs reconnus pour leur contribution à la pédagogie universitaire (Desautels, 1980).

4.7.2. Structure

Il s'agit d'un programme de subventions relevant du vice-recteur à l'enseignement et à la recherche. Il est géré par un comité de deux professeurs, deux étudiants, du représentant du vice-recteur et d'un professionnel du SPU. Les argents proviennent du fond spécial du plan directeur de l'Université.

4.7.3. Ressources humaines

Un comité ad hoc qui alloue les subventions financières:

| | |
|---|---|
| 1980-81 | 125,000 |
| 1981-82 | 125,000 |
| 1982-83 | 75,000 |
| 1983-84 | le programme a été suspendu pour un an afin de l'évaluer. |

4.7.4. Analyse des mandats

Il y a un certain recoupement de mandat entre le programme de valorisation de l'enseignement et le SPU. En effet, l'objectif du programme de valorisation est

de fournir aux professeurs de l'Université, reconnus pour la qualité pédagogique de leur enseignement, un encouragement tangible et une aide qui les incite à pousser plus loin leurs activités et leur rayonnement en ce domaine, alors que les articles "b" et "d" du mandat du SPU s'énoncent comme suit:

b) "en incitant le milieu universitaire à la recherche et au développement en pédagogie universitaire;

d) en assistant les professeurs qui désirent innover, se perfectionner, faire des expériences en vue d'améliorer leur enseignement;" (U-72-289)

Au plan de moyens, on peut conclure que le mandat du SPU inclut les objectifs de VALENS, mais comme l'objectif du Programme de valorisation de l'enseignement précise une population-cible (les professeurs reconnus pour la qualité pédagogique de leur enseignement), alors que le mandat du SPU concerne surtout les autres professeurs, on devrait plutôt parler de complémentarité du mandat du SPU et des objectifs de VALENS.

## 4.8. Faculté des sciences de l'éducation

### 4.8.1. Mission

La mission fondamentale de la Faculté est de contribuer à l'oeuvre d'éducation que poursuit la société et cela à un double titre. Au premier titre, elle est vouée à la formation et à la recherche comme les

autres composantes de l'Université; au second, et c'est ce en quoi elle se distingue fondamentalement des autres composantes, elle a comme objet spécifique cette activité même de formation ou d'une façon plus générale, le phénomène de l'éducation.

Cette mission suppose neuf facteurs: la formation, le perfectionnement, la recherche, l'encadrement des étudiants, le service à la société, la promotion sociale de l'éducation, la critique, l'innovation, l'auto-développement et la gestion.

4.8.2. Structure

La Faculté est dirigée par un doyen assisté de trois vice-doyens, d'un secrétaire et de six directeurs de département.

4.8.3. Ressources humaines

143 professeurs
69 postes de personnel non enseignant.

4.8.4. Analyse des mandats

L'article "d" du mandat du SPU se lit comme suit "en assistant les professeurs qui désirent innover, se perfectionner, faire des expériences en vue d'améliorer leur enseignement;" (U-72-289). Or, le perfectionnement des enseignants universitaires se trouve aussi dans le mandat de la Faculté causant ainsi un certain recoupement de mandat avec le SPU.

## 4.9. Bureau de pédagogie médicale (BPM)

### 4.9.1. Mandat

D'une façon générale et globale, la mission du Bureau de pédagogie médicale est de veiller à l'amélioration progressive et constante de la formation professionnelle et scientifique des médecins. Ce rôle ne lui est évidemment pas exclusif mais le Bureau doit cependant concourir à le remplir avec des moyens différents de ceux utilisés par les autres structures de la Faculté. On peut regrouper les activités du Bureau de pédagogie médicale en quatre (4) secteurs:

- l'animation et l'assistance pédagogique;
- le développement de services pédagogiques;
- le perfectionnement pédagogique des enseignants;
- la recherche en pédagogie médicale.

### 4.9.2. Structure

Le Bureau de pédagogie médicale est dirigé par un directeur qui relève du doyen de la Faculté de médecine.

### 4.9.3. Ressources humaines

Dix postes directement rattachés au Bureau plus postes de professionnels et de techniciens affectés au BPM par le SPU et le SAV.

4.9.4. Analyse des mandats

Le Bureau de pédagogie médicale a été créé en 1976 pour répondre aux besoins pédagogiques de la Faculté de médecine. Bien qu'il n'ait pas de mandat du Conseil exécutif ou du Conseil de l'Université, ses activités sont bien définies dans les textes officiels.

> "On peut regrouper les activités du Bureau de pédagogie médicale en quatre secteurs: l'animation et l'assistance pédagogique, le développement de services pédagogiques, le perfectionnement pédagogique des enseignants et la recherche en pédagogie médicale" (Faculté de médecine, 1977, p. 6).

Le développement de services pédagogiques (centre de ressources d'apprentissage, laboratoire d'évaluation, centre de documentation en pédagogie médicale) et la recherche en pédagogie médicale ne se trouvent pas dans le mandat du SPU.

En revanche, l'animation et l'assistance pédagogique, de même que le perfectionnement pédagogique des enseignants font partie du mandat du SPU, articles "b" et "g" pour l'animation, articles "c" et "e" pour l'assistance et articles "d" et "f" pour le perfectionnement:

b) en incitant le milieu universitaire à la recherche et au développement en pédagogie universitaire;

c) en appuyant et en favorisant l'expérimentation de nouvelles méthodes d'enseignement, en encourageant les recherches en vue de l'amélioration de la qualité et de l'efficacité de l'enseignement;

d) en assistant les professeurs qui désirent innover, se perfectionner, faire des expériences en vue d'améliorer leur enseignement;

e) en assistant les professeurs qui se retrouvent, en cours d'année devant des difficultés pédagogiques;

f) en favorisant les discussions et les échanges d'ordre pédagogique dans le milieu universitaire;

g) en diffusant l'information concernant la recherche en pédagogie appliquée, les différentes formules pédagogiques, de leur efficacité ou des avantages de chacune. (U-72-289)

Ce serait là un recoupement important de mandat si les clientèles du BPM et du SPU étaient les mêmes. Mais le Bureau se limite à desservir les gens de la Faculté de médecine et le SPU offre ses services en priorité aux autres facultés et écoles. En outre, le SPU prête un professionnel au BPM pour aider celui-ci à fabriquer des modules d'auto-apprentissage. Un protocole d'entente précise les modalités de ce prêt qui est évalué à chaque année.

TABLEAU 4: RECOUPEMENT DU MANDAT DU SPU AVEC CELUI D'AUTRES UNITES OU PROGRAMMES DE L'UNIVERSITE QUI CONTRIBUENT AU DEVELOPPEMENT DES COURS ET DES PROGRAMMES

| ARTICLES DU MANDAT DU SPU | A | B | C | D | E | F | G | H |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| UNITES | | | | | | | | |
| Bureau de pédagogie médicale | | X | X | X | X | X | X | |
| Service de l'audio-visuel | | | X | X | | | X | |
| Programme de valorisation de l'enseignement | | X | | X | | | | |
| Bureau de recherches institutionnelles | X | | | | | | | X |
| Direction générale du premier cycle | X | | | | | | | |
| Ecole des gradués | X | | | | | | | |
| Faculté des sciences de l'éducation | | | | X | | | | |

## 4.10. Manques dans les mandats

Dans le but de proposer une approche globale pour le progrès en pédagogie univesitaire, il faut non seulement étudier les recoupements dans les mandats existants, mais il importe aussi de déterminer les manques, c'est-à-dire les fonctions qui devraient y être incluses et qui y sont absentes. Et pour ce faire, nous partons du cadre conceptuel qui a été présenté dans le deuxième chapitre que nous compléterons en s'inspirant de la situation des unités pédagogiques des universités étrangères, chapitre troisième.

### 4.10.1. Développement de l'organisation

Il s'agit surtout de favoriser et de faciliter la résolution des conflits, le travail d'équipe, la prise de décision, l'évaluation juste et la valorisation (entre autres moyens, par le système de promotion des professeurs) de l'enseignement. Et on peut y arriver à l'aide d'activités d'animation, de perfectionnement et d'assistance des professeurs - administrateurs (Bergquist and Phillips, 1981, p. 165). Le développement organisationnel, au sens de Gaff (1975), ne se retrouve pas comme tel dans le mandat d'un organisme de l'Université même si tous les administrateurs en sont responsables. Il y a donc là un manque.

### 4.10.2. Développement de la personne

Rappelons que le développement de la personne met l'accent sur le professeur en tant qu'être et cherche à promouvoir son développement personnel. Notre ana-

lyse ne nous a pas permis d'identifier un organisme à l'Université Laval dont le mandat consisterait à promouvoir et à servir le développement des ressources professorales au plan personnel. Néanmoins, le développement de la personne est une fonction diffuse dans toute la structure de l'établissement en ce sens que chaque palier de la gestion universitaire comporte un volet de gestion des ressources humaines incluant les aspects personnels et psycho-pédagogiques. Mais cela suffit-il? Les professeurs et les administrateurs ont-ils besoin de personnes-ressources spécialisées pour les assister dans leur croissance personnelle? Sachant, d'une part, que les problèmes des professeurs au plan de leurs attitudes et de leurs émotions ont une influence certaine sur le progrès en la pédagogie universitaire (Gaff, 1975, p. 7), sachant aussi que les gestionnaires ne disposent pas tous des connaissances, des habilités ou du temps nécessaire pour aider ces professeurs (Gaff, 1985, p. 6) et enfin, qu'aucun organisme de l'Université ne s'occupe officiellement de ces questions, nous voyons là un manque sérieux qui devrait être comblé officiellement par des gens formés en psychologie ou en counseling.

4.10.3. Développement des cours et des programmes

Le développement des cours et des programmes vise directement l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage. A l'Université Laval comme dans les autres universités nord américaines, cette approche a reçu plus d'attention que le développement de la per-

sonne et de l'organisation pour différentes raisons: demandes des professeurs et des étudiants, facilité d'identifier des problèmes précis, peu menaçants pour les professeurs, etc. Et cette attention particulière a été traduite par le déploiement de ressources importantes dans la Bibliothèque, le Service de l'audio-visuel, le Centre de traitement de l'information et le Service de pédagogie universitaire. Les fonctions contenues dans l'ensemble de leurs mandats incluent le développement de produits et de processus nouveaux, l'animation, le perfectionnement, l'assistance (consultation, allocation de ressources) et le soutien technique. Toutefois, on n'y retrouve pas l'enseignement (formation initiale) et la recherche même si ces fonctions se retrouvent dans le mandat de plusieurs unités pédagogiques nord-américaines. Il y a donc là un manque.

## 4.11. Problèmes à l'égard des ressources pédagogiques

### 4.11.1. Introduction

Même dans un contexte de remise en question comme celui dans lequel nous vivons maintenant, nous postulons que tout ne doit pas être changé dans le secteur des ressources pédagogiques. En effet, les efforts d'amélioration des structures doivent partir des points forts de l'organisation et se concentrer sur les parties qui posent des problèmes aux utilisateurs des services, ces derniers étant la raison d'être des services. Les changements qui en résultent sont

alors graduels et procèdent par comparaisons successives (Lindbloom, 1959: cité par Riverin, 1981, p. 50). Il nous a donc été nécessaire de consulter, au moyen d'une enquête, les professeurs, principaux utilisateurs des ressources pédagogiques, afin de connaître les problèmes qu'ils vivent lorsqu'ils consultent les ressources humaines (conseillers) et quand ils fabriquent et utilisent les ressources matérielles dans le contexte du développement des cours. L'inventaire de ces problèmes, croyons-nous, aideront les décideurs à corriger les points faibles tout en maintenant les points forts des mandats et des structures en place.

4.11.2. Déroulement de l'enquête

Les noms de quarante-quatre professeurs furent choisis, au hasard, par secteurs, à partir de la liste des professeurs de carrière fournie par le vice-recteur aux affaires professorales et étudiantes. Ces professeurs furent appelés au téléphone par deux stagiaires, formés en counseling et orientation et formés en technique d'interview. Trente-huit professeurs ont accepté de les rencontrer pour une interview d'une heure environ. Cinq professeurs ont décliné l'invitation à cause de conflits d'horaire. Un professeur a refusé la rencontre à cause de son désintéressement face au sujet. Le tableau numéro 5 donne la répartition de l'échantillon selon les quatre grands secteurs de l'Université.

TABLEAU 5 : REPARTITION DE L'ECHANTILLON PAR SECTEURS

| Secteurs | Nombre de Professeurs | Pourcentages | Fréquence attendue | Fréquence observée |
|---|---|---|---|---|
| Sc. Santé | 269 | 18.6 | 7 | 6 |
| Sciences | 390 | 27.0 | 10 | 14 |
| Sc. humaines | 685 | 47.3 | 18 | 17 |
| Arts | 105 | 7.2 | 3 | 1 |
| Totaux | 1449 | 100.0 | 38 | 38 |

On remarque que le secteur des sciences est surreprésenté et que celui des arts est sous-représenté. Ce fait nous incite à la prudence dans l'interprétation des résultats sachant que des disciplines utilisent certaines ressources plus que d'autres, comme par exemple les laboratoires en sciences et en sciences de la santé.

Chaque professeur qui a accepté la rencontre, a été interviewé par un des deux étudiants stagiaires. Ces étudiants connaissaient les ressources pédagogiques et la technique de l'interview semi-directif. Ils ont toutefois reçu des instructions particulières de l'auteur à cet égard.

Le déroulement de l'interview commençait par la présentation de l'intervieweur suivie de la remise au professeur d'une feuille contenant la liste des ressources pédagogiques (annexe 1). Ensuite, on demandait au professeur la permission d'enregistrer la conversation sur bande magnétique. Chaque fois, la permission fut accordée. En regard de chaque ressource, on demandait au professeur: (voir annexe 2)

a) quelles ressources matérielles utilisez-vous à l'intérieur de vos cours? Pourquoi?
b) quelles ressources matérielles fabriquez-vous pour votre enseignement? Pourquoi?
c) quelles ressources humaines consultez-vous comme enseignant? Pourquoi?
d) quels problèmes avez-vous lorsque vous voulez faire appel aux services tels SPU, CTI, SAV, Bibliothèque?

Au moyen des trois premières questions, on cherchait à savoir les facteurs facilitant et les facteurs nuisibles à l'utilisation, la fabrication et la consultation des ressources. La quatrième question visait à préciser les problèmes en fonction des structures existantes. Les réponses à cette dernière ont été intégrées à celles des trois premières questions dans l'analyse qui suit.

Chaque enregistrement a été écouté pour relever, dans les mots du professeur, les commentaires pertinents à l'enquête. Ces énoncés ont ensuite été regroupés par les intervieweurs et l'auteur et analysés par celui-ci. Il en résulte les tableaux et les commentaires suivants.

## 4.11.3. Fabrication des ressources pédagogiques

TABLEAU 6: FABRICATION DES RESSOURCES PEDAGOGIQUES PAR LES TRENTE-HUIT PROFESSEURS QUESTIONNES

| Ressources | Nombre de Professeurs | P. Cent |
|---|---|---|
| Plans de cours | 37 | 97 |
| Notes de cours | 31 | 82 |
| Graphiques | 26 | 68 |
| Acétates | 18 | 47 |
| Diapositives | 14 | 37 |
| Livres | 6 | 16 |
| Bandes magnétoscopiques | 5 | 13 |
| Bandes magnétiques | 4 | 11 |
| Modèles | 4 | 11 |
| Programmes d'ordinateur | 4 | 11 |
| Films | 1 | 3 |
| Disques | 0 | 0 |
| Equipement de laboratoire | S/O | S/O |
| Tableaux de craie | S/O | S/O |

Commentaires

Il va sans dire que les ressources que les professeurs fabriquent en plus grande quantité restent encore le plan et les notes de cours. Viennent ensuite les documents visuels légers tels l'acétate et la diapositive. En bas de liste, on retrouve les supports "lourds" tels le disque, le film et le programme d'ordinateur.

TABLEAU 7: FACTEURS FACILITANTS ET NUISIBLES A LA FABRICATION DES RESSOURCES MATERIELLES

| Ressources | Facteurs facilitants | Facteurs nuisibles |
|---|---|---|
| Plans de cours | Expérience vécue avec SPU et Reprographie | Temps de préparation |
| Notes de cours | Expérience vécue avec SPU et Reprographie | Expérience vécue avec Reprographie. Temps de préparation |
| Graphiques | Proximité du matériel original | Temps de préparation |
| Acétates | Machine au département | Expérience vécue au SAV. |
| Diapositives | Expérience vécue avec le SAV | Temps de préparation |
| Livres | Expérience vécue avec les PUL. Subvention | Expérience vécue avec les PUL |
| Bandes magnétoscopiques | Intérêt pour la ressource | Temps de préparation |
| Bandes magnétiques | Proximité du laboratoire du département | NIL |
| Modèles | Ressources de fabrication au département | Temps de préparation |
| Programmes d'ordinateur | Pertinent à l'enseignement | Temps de préparation |
| Films | Subvention | Temps de préparation |
| Disques | NIL | NIL |
| Equipement de laboratoire | NIL | NIL |
| Tableaux de craie | NIL | NIL |

## Facteurs facilitants

Les professeurs disent que les facteurs qui facilitent le plus la fabrication des ressources pédagogiques sont l'expérience vécue avec les services et la proximité de l'équipement de production. La présence et la qualité des services centraux sont donc appréciées lorsque le "client" est satisfait (rapidité, respect des délais). En même temps, des ressources déconcentrées (machine pour fabriquer les acétates, graphistes, équipement d'enseignement) contribuent à augmenter le nombre de documents produits.

## Facteurs nuisibles

Le processus de fabrication est long et il est perçu comme tel par la majorité des professeurs consultés. De plus, "pendant qu'on fabrique du matériel pédagogique, on ne fait pas autre chose" affirme un professeur. Bien souvent ces autres choses ont plus de valeur que le matériel pédagogique. Par ailleurs, des commentaires font contrepoids aux facteurs facilitants reliés aux services centraux. En effet, de la même manière que les professeurs fabriquent du matériel à cause des services centraux d'autres n'en fabriquent pas pour la même raison.

4.11.4. Utilisation des ressources matérielles

TABLEAU 8: UTILISATION DES RESSOURCES PEDAGOGIQUES PAR LES TRENTE-HUIT PROFESSEURS QUESTIONNES

| Ressources | Nombre de Professeurs | P. Cent |
|---|---|---|
| Tableau de craie | 38 | 100 |
| Plans de cours | 37 | 97 |
| Livres | 37 | 97 |
| Notes de cours | 32 | 84 |
| Graphiques | 29 | 76 |
| Films | 24 | 63 |
| Acétates | 23 | 61 |
| Diapositives | 20 | 53 |
| Equipement de laboratoire | 19 | 50 |
| Bandes magnétoscopiques | 14 | 37 |
| Programmes d'ordinateur | 12 | 32 |
| Modèles | 8 | 21 |
| Bandes magnétiques | 7 | 18 |
| Disques | 4 | 11 |

Commentaires

La presque totalité des professeurs consultés utilisent le tableau, le plan de cours et le livre. En revanche, le disque, la bande magnétique, le modèle, le programme d'ordinateur et la bande magnétoscopique font l'objet d'une beaucoup moins grande utilisation.

TABLEAU 9: FACTEURS FACILITANTS ET NUISIBLES A L'UTILISATION DES RESSOURCES MATERIELLES

| Ressources | Facteurs facilitants | Facteurs nuisibles |
|---|---|---|
| Tableau de craie | Pertinent à l'enseignement. Argent. | Qualité des tableaux Manque de craie. |
| Plans de cours | Pertinent à l'enseignement. Accessible. | Expérience vécue avec Reprographie. |
| Livres | Pertinent à l'enseignement. | Expérience vécue avec les PUL (lenteur). |
| Notes de cours | Expérience vécue avec PUL et Reprographie Pertinent à l'enseignement. | Temps de préparation Expérience vécue avec Reprographie. |
| Graphiques | Habiletés à faire les graphiques ou tableaux. | NIL |
| Films | Expérience vécue avec la Cinémathèque. Films et projecteurs au département. | Peu de films pertinents disponibles. Eloignement du département. |
| Acétates | Projecteurs disponibles au département. Pertinent à l'enseignement. | Eloignement des projecteurs. Temps de préparation. |
| Diapositives | Proximité du projecteur et des diapositives. Pertinent à l'enseignement. | Pertinence à l'enseignement. Eloignement du projecteur. |
| Equipement de laboratoire | Proximité. Pertinent à l'enseignement. | Coût. Pertinence à l'enseignement. |
| Bandes magnétoscopiques | Proximité de l'équipement. Expérience vécue avec SAV et Bibliothèque. | Eloignement de l'équipement. Pertinence à l'enseignement. |
| Programmes d'ordinateur | Pertinence à l'enseignement. Proximité/intérêt. | Pertinence à l'enseignement. |
| Modèles | Disponibles au département. | Pertinence à l'enseignement. |
| Bandes magnétiques | Expérience vécue avec SAV (Prêt d'équipement). | Pertinence à l'enseignement. |
| Disques | Proximité des disques. | Pertinence à l'enseignement. |

## Facteurs facilitants

Il ressort du tableau numéro 9 que ce qui facilite l'utilisation du tableau de craie et des imprimés (plans et notes de cours, livres) sont leur pertinence à l'enseignement c'est-à-dire qu'ils sont perçus comme répondant à des besoins de l'enseignement. En ce qui a trait au film, à l'acétate, à la diapositive, à l'équipement de laboratoire, à la bande magnétoscopique, au programme d'ordinateur, au modèle et au disque, la proximité de la ressource semble être des plus déterminante pour en faciliter l'utilisation.

## Facteurs nuisibles

Les facteurs nuisibles à l'utilisation des ressources pédagogiques sont variés. L'expérience vécue avec certains services centraux semble dominer dans le cas des imprimés. Mais l'éloignement de la ressource et la non pertinence à l'enseignement sont les facteurs qui sont rapportés comme étant le plus nuisible à leur utilisation. Quant aux ressources les moins utilisées (37 p. cent et moins) on les perçoit comme ne répondant pas à des besoins de l'enseignement.

4.11.5. Consultation des ressources humaines

TABLEAU 10: RESSOURCES HUMAINES CONSULTEES PAR LES TRENTE-HUIT PROFESSEURS QUESTIONNES

| Conseiller en: | Nombre de professeurs | P. Cent |
|---|---|---|
| Documentation | 17 | 45 |
| Formulation d'objectifs d'apprentissage | 11 | 29 |
| Evaluation de l'enseignement | 11 | 29 |
| Audio-visuel | 11 | 29 |
| Méthodes d'enseignement | 10 | 26 |
| Evaluation des étudiants | 7 | 18 |
| Application pédagogique de l'ordinateur | 3 | 8 |
| Communication orale | 3 | 8 |
| Psycho-pédagogie | 1 | 3 |
| Inventaire de besoins | 0 | 0 |

Commentaires généraux

Relativement peu de professeurs disent consulter les divers spécialistes qui sont à leur disposition. Les conseillers en documentation sont les plus consultés. On les retrouve à la Bibliothèque pour la plupart, mais ils se voient rattachés aux facultés, en fonction des disciplines. Ensuite, viennent les conseillers en formulation d'objectifs, en évaluation de l'enseignement, en audio-visuel et en méthodes d'enseignement dans l'ordre de "popularité". Même si la préoccupation dominante des professeurs est l'évaluation des étudiants (SPU, Plan directeur 1983-86, p. 8) ils disent consulter peu les conseillers en ce domaine.

TABLEAU 11: FACTEURS FACILITANTS ET FACTEURS NUISIBLES A LA CONSULTATION DES CONSEILLERS

| Conseiller en: | Facteurs facilitants | Facteurs nuisibles |
|---|---|---|
| Documentation | Rattaché au département. Disponibilité | Professeur se débrouille seul |
| Formulation d'objectifs d'apprentissage | Pertinent à l'enseignement | Manque d'information sur sa tâche |
| Evaluation de l'enseignement | Expérience vécue avec le SPU | Pertinence des questionnaires |
| Audio-visuel | Pertinence pour l'enseignement. Ressources au département | Préfère fabriquer seul |
| Méthodes d'enseignement | Expérience vécue avec le SPU | Non pertinent |
| Evaluation des étudiants | Expérience vécue avec le SPU | Manque d'information sur sa tâche. Expérience vécue avec le SPU |
| Application pédagogique de l'ordinateur | Expérience vécue avec le SPU et l'UPA | Ne connaît pas ce conseiller |
| Communication orale | Intérêt pour la communication orale | Ne connaît pas ce conseiller |
| Psychopédagogie | Existence des professeurs de la FSE | Ne connaît pas ce conseiller |
| Inventaire de besoins | NIL | Ne connaît pas ce conseiller |

## Facteurs facilitants

Le facteur facilitant le plus souvent mentionné par les professeurs est l'expérience vécue avec les services et leurs conseillers. En d'autres mots, les premiers contacts que les professeurs ont eus avec les conseillers sont perçus comme facilitants à la consultation de ces derniers. Pour expliquer ce fait, les professeurs ont fait état de la disponibilité des conseillers, de la pertinence de leur expertise pour améliorer l'enseignement et de l'offre d'ateliers pédagogiques.

## Facteurs nuisibles

Le manque d'information sur certains conseillers est de loin le facteur qui leur nuit le plus. Les professeurs consultés disent ne pas les connaître et ne pas savoir ce qu'ils font. Par conséquent, des professeurs se débrouillent seuls, sans leur aide.

## 5. VERS LE RENOUVEAU DES RESSOURCES PEDAGOGIQUES

Rappelons que la finalité des ressources pédagogiques est le progrès en pédagogie universitaire et que si l'on veut un véritable impact de ces ressources sur l'enseignement et l'apprentissage, l'Université doit investir à la fois dans le développement des personnes de l'organisation, des cours et des programmes. Par ailleurs, en supposant qu'on ne puisse pas engager des personnes nouvelles, toutes modifications aux mandats et aux structures des unités de l'Université devront faire appel aux seules ressources déjà à l'emploi de l'établissement. Par surcroit, ces modifications devraient augmenter l'efficacité, l'efficience, la flexibilité et la pertinence des ressources pédagogiques.

Nous visons, dans cette partie du travail, à présenter des recommandations qui amèneront l'Université à aborder la question du progrès en pédagogie universitaire selon une approche globale, en quatre points.

### 5.1. Développement de l'organisation

En comparant la situation de l'Université Laval au cadre conceptuel décrit au chapitre deuxième, nous avons déterminé un manque au plan du développement de l'organisation. Malgré que l'opération planification triennale contribue à établir des objectifs prioritaires et l'allocation des ressources en fonction de ces objectifs, il n'en demeure pas moins que les directeurs de département sont à toutes fins utiles laissés à eux-mêmes pour la gestion quotidienne de leur unité. Il

est vrai que les nouveaux ont droit à une séance d'information. Par contre, l'établissement ne fait pas d'animation, de perfectionnement ou d'assistance sur des thèmes aussi vitaux que le travail de groupe, la prise de décision, le changement organisationnel, la résolution de conflits, les relations interpersonnelles, l'évaluation des professeurs, la relation d'aide, la valorisation et le soutien de l'enseignement, etc.

Les besoins de développement organisationnel concernent les directeurs de départements de toutes les facultés (Bergquist and Phillips, 1981) et par conséquent le leadership et les ressources dans ce domaine devraient, croyons-nous, se situer au palier de l'administration centrale de l'Université. Le VRAPE, à l'Université Laval, est bien placé pour mettre en place et coordonner un programme permanent de développement organisationnel du type que nous venons d'esquisser. Ce programme pourrait par la suite servir d'exemple aux facultés qui désireraient, et cela est très souhaitable, s'en donner un, adapté à leurs besoins.

Notre but n'est pas ici de décrire en détails un tel programme, mais nous devons quand même analyser l'impact qu'il aurait sur le SPU s'il était mis en oeuvre. Disons d'abord que le SPU pourrait aider le VRAPE, à titre de consultant, dans l'inventaire et l'analyse des besoins, l'élaboration des objectifs, le choix des stratégies et des mécanismes d'évaluation d'un tel programme. De plus, pour éviter d'engager de nouvelles ressources dans un tel programme qui, à notre avis, demanderait un professionnel à temps complet, un poste

du Service d'organisation et méthodes pourrait être transféré au VRAPE à cette fin ou, à la rigueur, ce poste pourrait être pris au SPU.

Il va sans dire que ce professionnel ne travaillerait pas seul. Des professeurs de la Faculté des sciences de l'administration et de la Faculté des sciences sociales pourraient contribuer à la planification et à la conduite d'un tel programme. En effet, des professeurs qui enseignent les thèmes mentionnés plus haut pourraient agir à titre de personnes ressources, soit pour animer des ateliers et séminaires, soit pour donner des consultations ou pour écrire des textes en vue de l'animation et de l'information des administrateurs.

Dans un autre ordre d'idées, mais dans le cadre du développement organisationnel, il convient de considérer ici la question de la valorisation de l'enseignement par l'Université car cette question touche l'institution au plan organisationnel et parce qu'elle constitue un facteur indispensable au progrès de la pédagogie universitaire. Si celui qui investit des efforts à rendre son enseignement efficace et efficient n'est pas reconnu d'une manière tangible par son institution à tous les paliers (département, faculté, université), le risque est grand qu'il transfère ses énergies vers des activités plus "payantes" au plan de sa carrière, au détriment même de sa satisfaction personnelle.

Or, il est bien connu que les activités et les résultats de recherches sont plus valorisés et récompensés dans le système de promotion des professeurs que ceux

de l'enseignement, aussi bien à l'Université Laval que dans les universités étrangères (Lafleur, 1983). Il nous est donc permis de penser que les professeurs auront tendance à investir davantage dans la recherche que dans l'enseignement aux trois cycles tant et aussi longtemps que l'enseignement de qualité ne sera pas mieux récompensé. C'est pourquoi nous croyons, à l'instar de Gaff (1975) qu'un programme de développement organisationnel devrait influencer le système de promotion des professeurs dans le sens d'une meilleure reconnaissance de ceux qui dispensent un enseignement de qualité.

L'effet (changement) attendu d'un programme de valorisation de l'enseignement est que plus de professeurs recherchent l'excellence de leurs réalisations pédagogiques: processus de communications, documents didactiques, encadrement des étudiants, évaluation des étudiants, relations interpersonnelles, environnement matériel, contenu des cours, etc. Or, pour obtenir cet impact, il importe de valoriser les professeurs qui excellent en les récompensant pour leurs réalisations. Il faut aussi valoriser ceux qui ont le souci de la pédagogie en leur donnant les moyens de poursuivre leurs efforts (Brookes et German, 1983, p. 34).

Un des moyens les plus efficaces à cet effet est la création d'un fonds d'excellence et d'un fonds de développement pédagogique. (Lafleur, 1983).

## 5.2. Développement de la personne

Ayant établi que des besoins au plan personnel existent chez les professeurs (Gaff, 1975), que le vieillissement du corps professoral est évident (Conseil supérieur de l'éducation, 1982) et qu'aucun organisme de l'Université Laval n'a spécifiquement le mandat de promouvoir le développement de la personne, nous ne croyons pas pour autant qu'il faille créer une structure nouvelle pour faire face adéquatement à la situation. Nous sommes plutôt d'avis que la "fonction de développement de la personne", telle que définie au chapitre deuxième, devrait être ajoutée au mandat du SPU ou du Centre de développement des ressources pédagogiques (CDRP), dont on verra la description plus loin, qui ferait appel à ses propres ressources et, le cas échéant, à celles de l'Ecole de psychologie et du Département de counseling et d'orientation pour répondre aux demandes des professeurs ou des administrateurs; les demandes des étudiants, dans ce domaine, sont déjà satisfaites par Vie étudiante.

Nous reconnaissons que l'approche développement de la personne est délicate. Par conséquent, la publicité à l'égard d'un tel service ne devrait pas s'effectuer directement auprès des professeurs, mais plutôt par l'intermédiaire des doyens et directeurs de départements qui pourraient recommander à leurs professeurs de s'en prévaloir. Par ailleurs, le CDRP, s'il en avait le mandat, pourrait proposer des séminaires et des ateliers sur les thèmes tels: la place de l'enseignement dans la vie universitaire; les relations inter-

personnelles; le stress face aux grands groupes; les facteurs émotionnels dans la communication aux grands groupes; les choix professionnels en milieu de carrière; les attitudes des professeurs face aux étudiants.

Pourquoi placer cette fonction au CDRP plutôt qu'au bureau du VRAPE ou au Service de santé? Il appert que le plus difficile en développement de la personne c'est d'amener le professeur à reconnaître et à accepter qu'il a un problème au plan personnel et, ensuite, de susciter chez lui un mouvement en direction des ressources qui lui permettront de cheminer vers la résolution de ce problème. Il faut donc trouver, d'abord et avant tout, les moyens d'inciter celui ou celle qui a un besoin à cet égard de s'engager dans un processus de croissance personnelle. Il est bien évident que ces moyens ne doivent pas être menaçants au plan personnel ou professionnel et qu'ils ne doivent pas donner une image thérapeutique prononcée. Or le VRAPE est forcément associé aux décisions de carrière des professeurs et ceux-ci pourraient voir un conflit entre les préoccupations personnelles et professionnelles si un service de développement de la personne était placé au VRAPE. Quant à placer un tel service au Service de santé, nous sommes d'avis qu'il en résulterait une image trop thérapeutique, bien que nous n'ayons pas vérifié ce point.

Les moyens qui, pour ainsi dire, constituent la porte d'entrée du professeur dans le développement personnel doivent partir du vécu et des préoccupations de celui-ci. En cela l'expérience vécue par le SPU au cours des dernières années démontre que des problèmes verbalisés

par des professeurs comme se rapportant à leur enseignement tiennent (cachent) quelques fois des préoccupations plus personnelles. Cette observation nous amène à conclure que ceux qui offrent des services d'aide à l'enseignement et à la recherche sont bien placés pour aiguiller les professeurs qui en ont le besoin vers des aides en relation d'aide, et que ces aides devraient être placées près de ceux qui travaillent au développement des cours.

Bref, l'expérience vécue par le SPU au cours des dernières années, la stratégie et les instruments d'exploration pédagogique qu'il a développés, l'image de neutralité qu'il projette par rapport à l'administration et le fait qu'il oeuvre déjà au nivau pédagogique justifient qu'on donne officiellement au CDRP qui le remplacerait le mandat d'oeuvrer dans le domaine du développement de la personne, dans un esprit d'efficacité, d'efficience, de flexibilité et de pertinence.

## 5.3. Développement des programmes

Le cadre conceptuel que nous avons proposé au chapitre deuxième joint le développement des cours et des programmes. Mais la structure "secteur ressources" et "secteur programmes" de l'Université Laval fait en sorte qu'il est préférable de traiter les deux séparément. C'est ce qui explique la division des paragraphes qui suivent.

Le SPU, nous l'avons dit plus haut, s'est impliqué dans l'élaboration et dans l'évaluation des programmes. Cette implication, combinée à d'autres facteurs politiques

et administratifs, a eu pour effet positif de faire en sorte que l'Université Laval a pu développer une politique, une stratégie et des instruments facilitant l'élaboration et l'évaluation des programmes des trois cycles. Mais en travaillant entre autres dans le secteur des programmes, le SPU a été perçu par des professeurs comme étant le "yesman de l'administration" (Stryckman, 1982, p. 13) qui "fournit des outils administrables et administrés" (p. 25). Il est en effet indéniable que l'évaluation des programmes comporte des aspects politiques et administratifs et que, par conséquent, on associe le SPU à l'administration. Cette association n'est ni bonne ni mauvaise en elle-même, mais si elle crée une barrière entre ce service et des professeurs, il convient de poser un geste à cet égard.

Rappelons-nous que la direction générale du premier cycle et l'Ecole des gradués ont la mission d'oeuvrer dans le secteur des programmes tandis que le SPU a le mandat d'oeuvrer surtout au niveau des cours (secteur des ressources). Considérant donc les effets de l'implication du SPU dans l'évaluation des programmes, considérant aussi que la DGPC et l'Ecole des gradués ont la mission de couvrir ce champ de travail (le SPU y affecte trois professionnels à la suite d'une entente intervenue à cette fin) et considérant enfin que le mandat actuel du Service l'oriente plus vers l'aide au niveau des cours, nous recommandons que l'aide à l'élaboration et à l'évaluation des programmes soit retranchée des activités du SPU. Cette recommandation a pour conséquence que le mot "curriculum" soit enlevé du mandat du SPU. Sachant que la DGPC et l'Ecole des gradués ne possèdent pas les personnes ressources pour assumer

ces fonctions, sachant de plus que l'Université ne crée pas de nouveaux postes dans les services, il faudra que les consultants affectés à l'élaboration et à l'évaluation des programmes proviennent du personnel en place. Or, ces consultants sont déjà au SPU, ce qui signifie, si l'on présume que leur nombre actuel (trois) est suffisant, que trois postes de professionnels du SPU soient transférés à la DGPC et à l'Ecole des gradués.

Un tel mouvement de postes implique des négociations avec les individus qui les occupent de même qu'avec leur association professionnelle (APAPUL). Il importera donc au Service du personnel d'entreprendre ces négociations avant qu'une décision, s'il y a lieu, soit prise de transférer des postes tel qu'il est recommandé ici.

## 5.4. Développement des cours

De par son ampleur et son impact direct sur l'enseignement, l'amélioration des cours est la fonction qui a nécessité le plus de ressources jusqu'à ce jour dans toutes les universités que nous avons étudiées, comparativement au développement de l'organisation, de la personne et des programmes. C'est d'ailleurs à cette fonction que sont consacrées la majorité des ressources du SPU. Et compte tenu des constatations précédentes, nous concluons qu'il faudra continuer d'y investir mais à un niveau légèrement moindre en raison du redéploiement de certaines ressources vers le développement des programmes et de la personne et selon une orientation dépassant la technique, mieux adaptée au milieu univer-

sitaire. A la limite, on pourrait parler d'une orientation plus "écologique" du développement pédagogique, c'est-à-dire en équilibre avec l'environnement d'enseignement et de recherche de niveau supérieur.

Comme cette partie du chapitre contient le plus grand nombre de recommandations de changement, elle sera la plus développée. Cependant, afin d'éviter les répétitions inutiles, nous ne rappellerons pas toutes les conclusions énoncées jusqu'à maintenant sauf si cela est vraiment nécessaire à la compréhension du texte.

5.4.1. Création d'un Centre de développement des ressources pédagogiques (CDRP)

Les constatations qui soustendent la création d'un Centre de développement des ressources pédagogiques en vue du développement des cours et de la personne sont:

a) le rapport Roy avait recommandé en 1968 que soit créé un Centre de recherche dans le domaine de la pédagogie universitaire. Mais c'est un service qui fut mis en place;

b) le Service de pédagogie universitaire, au dire des professeurs consultés lors d'une enquête récente (Stryckman, 1982), projette dans le milieu une image trop technique;

c) les unités pédagogiques équivalentes au SPU en Amérique du Nord portent le nom de "Centre" et elles sont dotées de professeurs et de professionnels qui assument des fonctions de service, de recherche, d'animation et d'enseignement, exception faite des universités de Montréal et Laval;

d) le SPU a mis l'accent sur la planification des cours et l'évaluation de l'enseignement entre 1972 et 1982 et, depuis 1982, les besoins et l'évolution du milieu l'amènent à se concentrer sur les problèmes de communication en classe impliquant, entre autres moyens, l'audio-visuel;

e) le mandat du SPU recoupe celui du SAV en ce qui a trait à l'animation, le perfectionnement et l'assistance en audio-visuel et, d'une manière plus générale, en technologie de l'enseignement;

f) l'unité pédagogique (équivalent d'un CDRP), est habituellement placée sous l'autorité du vice-recteur à l'enseignement et à la recherche ou son équivalent;

g) un "Comité de surveillance" formé de professeurs dont la mission est d'orienter l'unité pédagogique existe dans la grande majorité des universités que nous avons étudiées.

L'appellation Centre de développement des ressources pédagogiques mérite une explication. Nous avons choisi le mot centre à cause de la structure de l'Université Laval qui ne permet pas à un service de faire de la recherche et aussi à cause du courant nord américain qui favorise l'appellation centre. De plus, nous sommes d'avis que le mot centre et les fonctions qu'il permet contribueraient à modifier l'image trop technique du SPU.

Le mot développement, pris aux sens de l'amélioration des produits existants et de la production de nouveaux produits pour répondre à des besoins, imprime une orientation de changement et d'innovation en matière de ressources pédagogiques. Dans ce contexte, les fonctions de service, d'orientation, d'enseignement et de recherche pédagogiques ont comme objectifs l'adaptation continue et la modernisation des moyens d'enseignement. De là provient une certaine spécificité du Centre non pas en fonction de ses produits, mais plutôt par rapport à son orientation première vers le changement.

Le mandat du CDRP pourrait s'énoncer comme suit:

le Centre de développement des ressources pédagogiques a pour mandat de favoriser le progrès des ressources pédagogiques et de répondre aux besoins de l'Université en matière de pédagogie universitaire et de production audio-visuelle.

Plus spécifiquement le Centre doit:

a) assumer le mandat actuel du SPU, sauf les aspects se rapportant aux curriculums; (voir paragraphe 4.2.1. du présent travail)

b) assumer l'article a) du mandat du SAV ayant trait à la production audio-visuelle;

c) offrir aux professeurs un service de relation d'aide;

d) gérer un fonds de développement pédagogique;

e) mettre en marche des projets de recherche dans le domaine des ressources pédagogiques.

La création d'un tel centre comporte plusieurs implications. Il faut d'abord abolir le Service de pédagogie universitaire car son personnel actuel (moins les professionnels transférés à la DGPC et à l'Ecole des gradués aux fins de l'évaluation des programmes) serait intégré au Centre pour assumer les fonctions animation, service et aide à la recherche. Ce faisant, on n'ajoute rien de neuf aux tâches de ce personnel (10 ou 11 professionnels et 3 secrétaires) car il les assume déjà au sein du SPU.

Ensuite, la division production, sauf la microcopie, du Service de l'audio-visuel de même que ses programmes de consultation/développement et intervention (une trentaine de personnes) sont intégrés au Centre pour assumer la fonction production, l'animation et le service en audio-visuel. Ce mouvement contribue à régler le problème de recoupement des mandats entre le SAV et le SPU et, de plus, il permet d'appliquer une règle essentielle en éducation: ..."l'innovation technologique doit dériver de l'innovation pédagogique" (Benyahia, 1983, p. 19). En d'autres mots, cette intégration permet que la technique audio-visuelle soit encadrée par la pédagogie.

Ce transfert de fonction du SAV vers le CDRP aurait aussi comme conséquence l'abolition de ce Service sinon son maintien avec les fonctions restantes:

documentation multimédia, ressources techniques, microcopie et direction. Si l'on décidait d'abolir le SAV, la fonction (division) documentation multimédia et la microcopie pourraient être transférées à la Bibliothèque qui a le mandat, rappelons-le,

> "...de fournir efficacement l'information enregistrée dont elle dispose, sous toutes ses formes, pour répondre dans la mesure des ressources disponibles aux besoins d'apprentissage, d'enseignement, de recherche et de perfectionnement des clientèles identifiées dans les règlements généraux de la Bibliothèque, approuvés par le Conseil de l'Université" (E-80-312).

La division ressources techniques du SAV pourrait alors être fusionnée au Bureau de l'utilisation des locaux ou au Service des terrains et bâtiments. En effet, la division ressources techniques du SAV ne donne qu'une partie de ses services à la production audio-visuelle, l'autre partie ayant trait aux installations électroniques:

. entretien, réparation, calibration;
. préparation de plans et devis;
. inventaire d'équipements audio-visuels.

Pour cette raison, elle n'a pas nécessairement à demeurer dans la même structure que celle de la production audio-visuelle. Par ailleurs, nous voyons difficilement que cette division soit déménagée du Pavillon DeKoninck, peu importe son rattachement administratif.

Toujours dans l'hypothèse de l'abolition du SAV, la gestion des laboratoires de langues, exploités principalement par la Faculté des lettres, pourrait être transférée à cette dernière. Dans ce cas, la Faculté passerait un contrat ou une entente particulière avec la division des ressources techniques (peu importe son rattachement administratif) en vue de l'entretien et de la réparation des équipements.

En ce qui concerne la fonction recherche du CDRP, elle serait assumée par des professeurs de toutes les facultés qui y seraient rattachés, à temps complet ou à temps partiel, selon l'ampleur de leurs projets. Tout en continuant d'appartenir à un département ou à une école, ils pourraient aussi se voir inclure dans leur tâche des activités d'animation et de service. Ils seraient aidés dans ces trois fonctions par des professionnels et par du personnel technique et clérical. De plus, le CDRP pourrait servir de terrain aux étudiants gradués dont les recherches portent sur le développement des ressources pédagogiques.

Notre étude des universités étrangères a démontré l'importance et les avantages d'intégrer des professeurs au centre et de faire de la recherche en pédagogie universitaire. Nous avons développé ce point plus haut, paragraphe 5.1. Citons l'Université McGill à titre d'exemple. Les rapports annuels de son "Center for Teaching and Learning Services" révèlent que ce Centre a obtenu plus de 315 000$ (dont 266 000$ du fond FCAC) pour subventionner des projets de recherche en pédagogie universitaire entre 1978-79 et 1981-82.

La liste impressionnante des publications du Centre fait foi des résultats de ces projets. La majorité des "Centers" américains, australiens et anglais font de la recherche et publient dans des journaux spécialisés en didactique des disciplines universitaires dont on retrouve une liste partielle à l'annexe 4.

Un autre avantage d'intégrer les professeurs au Centre de développement des ressources pédagogiques est la crédibilité qu'ils y apportent face à leurs collègues. En effet, certains professeurs acceptent facilement les conseils d'un autre professeur tandis que ceux d'un professionnel ont quelques fois moins de valeur à leurs yeux. L'inverse est vrai: un consultant qui n'appartient pas au milieu d'un professeur peut jouir d'une plus grande crédibilité au plan pédagogique qu'un professeur d'un même département (Havelock, 1973). La situation présente du SPU fait en sorte qu'on n'y retrouve que des professionnels. C'est justement ce que corrigerait l'intégration des professeurs à une structure de type centre.

En ce qui a trait à la formation en pédagogie des professeurs d'université, tous le déplorent, ils n'en reçoivent pas; ils l'acquièrent par essais et erreurs. Par contre, il ne serait pas réaliste de forcer les professeurs agrégés à suivre une formation lourde en pédagogie universitaire sauf si un professeur désire faire carrière dans ce domaine, soit à titre de consultant ou de coordonnateur dans une faculté. Dans ce cas, le programme de maîtrise en pédagogie universitaire que s'apprêtent à offrir les facultés des Sciences de l'éducation et de Médecine serait tout indiqué.

Cependant, la majorité des unités pédagogiques des Etats-Unis, d'Australie, de Hollande et du Canada offrent du perfectionnement aux professeurs sous forme de séminaires, d'ateliers et de consultations individuelles dont le SPU s'est inspiré pour organiser ses propres activités. La fonction perfectionnement du Centre de développement des ressources pédagogiques devrait précisément inclure un programme d'activités dont les grands thèmes pourraient être:

- la planification de l'enseignement;
- l'organisation pédagogique;
- la communication;
- l'évaluation.

Bien sûr, ce programme prendrait ses appuis sur un inventaire et une analyse des besoins des professeurs et pourrait faire appel aux ressources de toutes les facultés de l'Université.

Idéalement, tout nouveau professeur devrait avoir la participation à un programme de perfectionnement en pédagogie inclus dans ses conditions d'engagement, l'Université exigeant alors qu'il complète l'ensemble des activités du programme dans les cinq premières années de son contrat.

Enfin, pour compléter les ressources du CDRP, nous suggérons qu'un analyste programmeur du Centre de traitement de l'information soit affecté au CDRP, tout en demeurant rattaché au CTI, en fonction des projets de recherche ou de développement en applications péda-

gogiques de l'ordinateur. Ce mouvement de personnel favoriserait l'intégration de la technologie informatique et éviterait les duplications.

En ce qui a trait au rattachement du CDRP, nous le voyons logiquement relever du vice-recteur à l'enseignement et à la recherche, à l'instar des autres centres de l'Université. Mais la structure de l'Université Laval fait en dorte que le Centre devrait être sous l'autorité du vice-recteur à l'administration et aux services. Par ailleurs, cette structure de type centre suppose la mise sur pied d'un bureau de direction formé des professeurs du CDRP, présidé par son directeur. On abolit alors le Comité conseil du SPU et celui du SAV (dans l'hypothèse de l'abolition du SAV).

La structure d'un tel centre, même si elle comporterait près d'une cinquantaine de personnes, doit demeurer des plus simples (figure A).

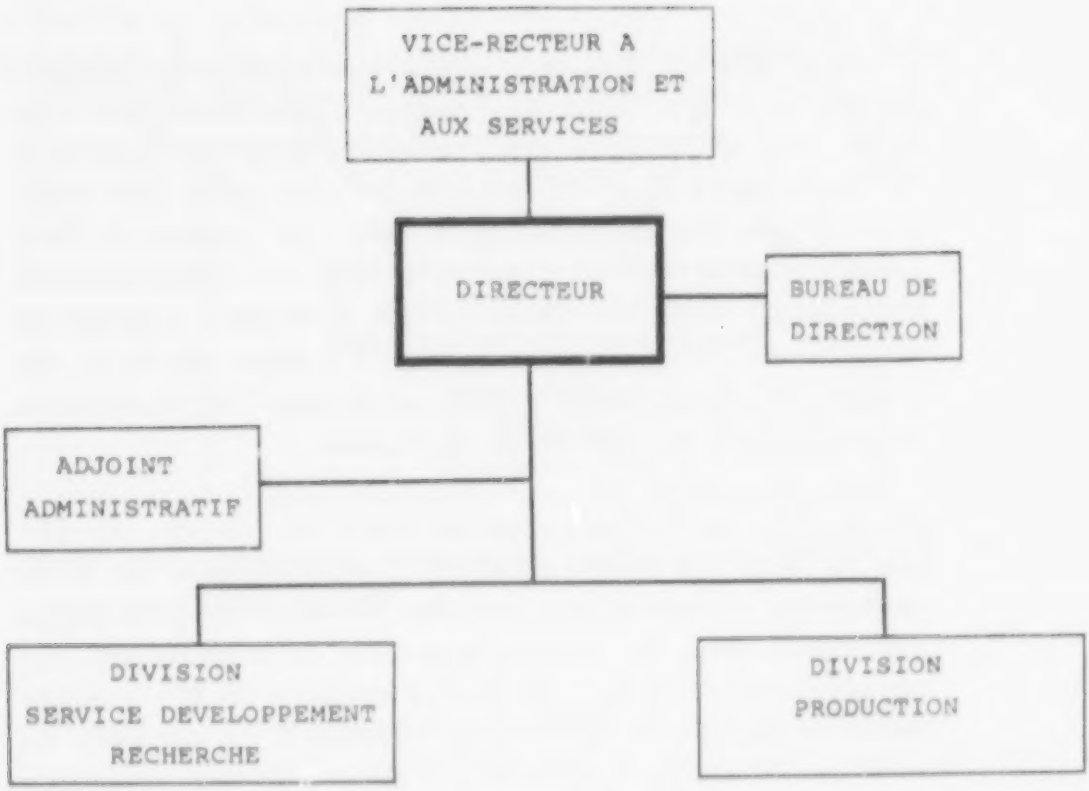



Figure A: ORGANIGRAMME DU CENTRE DE DEVELOPPEMENT DES RESSOURCES PEDAGOGIQUES (CDRP)

5.4.2. Favoriser la déconcentration des ressources du CDRP et des services auxiliaires à l'enseignement et à la recherche

Par le mot déconcentration, nous entendons la localisation des professeurs, des professionnels et personnels de soutien dans les pavillons où sont logées les facultés qui en ont besoin en permanence. Il s'a-

git donc que le lieu de travail des ressources pédagogiques humaines, pour une partie importante de leur temps, soient le plus près possible des utilisateurs de leurs services. Il en est de même pour les ressources pédagogiques matérielles: on augmente leur flexibilité si on les rapproche de leurs utilisateurs habituels. C'est du reste ce que l'enquête auprès de trente-huit professeurs a révélé à l'égard du film, de l'acétate, de la bande magnétoscopique, du programme d'ordinateur, du modèle et du disque.

Cette idée de déconcentration n'est pas neuve. Au début de 1979, le Vice-recteur à l'enseignement et à la recherche a demandé aux comités conseils de réfléchir sur leurs rôles et leurs liens avec le VRER et les directeurs de service. Le Comité conseil du SPU a alors formé un groupe de travail en réponse à la demande du VRER et ce groupe a déposé un rapport en mai 1980. Ce rapport contient des recommandations sur les points suggérés par le VRER et des propositions quant à l'orientation des Services auxiliaires à l'enseignement et à la recherche, orientation qui de l'avis du Comité, devrait être choisie par les enseignants.

A la suite de ses travaux, le Comité conseil proposait "une structure opérationnelle qui tient compte de la nécessité d'avoir une structure facultaire ou d'avoir une structure multifacultaire" (Comité conseil, 1980, p. 7 et 8) telle qu'illustrée à la figure B.

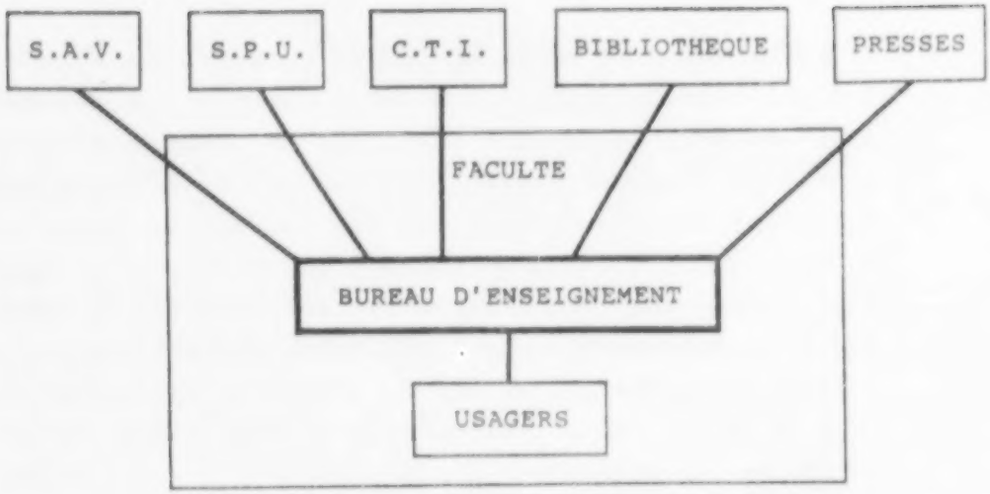



Figure B: STRUCTURE FACULTAIRE PROPOSEE PAR LE COMITE CONSEIL DU SPU

"Au niveau d'une faculté, il est pensable d'avoir un conseiller ou un leader dont le rôle principal serait d'animer son milieu, d'orienter les usagers vers les services et de les conseiller sur les meilleurs moyens à utiliser pour mener à bien leur projet. Cette fonction pourrait être assurée soit par un professeur, soit par un professionnel". (Comité conseil, 1980, p. 8). Le Comité conseil a proposé aussi une structure semblable adaptée à plusieurs facultés afin de permettre que: "des unités ayant peu d'enseignants d'avoir au prorata de leur nombre un conseiller à leur disposition pour satisfaire leurs besoins..." (p. 9).

Trois ans après l'étude du Comité conseil, la Faculté des sciences de l'éducation interrogeait des personnes-clés de l'Université Laval sur un thème concomitant à la déconcentration: la formation pédagogique d'un professeur-coordonnateur des ressources humaines et matérielles déconcentrées. En effet, le comité d'exploration en vue d'implanter une maîtrise de pédagogie universitaire a mené une brève enquête auprès de quinze facultés et écoles de l'Université Laval en mars et avril 1983. Les membres du comité ont interviewé les vice-doyens à l'enseignement ou les directeurs d'écoles afin de:

a) Connaître leurs perceptions des besoins de leur unité en matière de pédagogie universitaire;
b) Vérifier trois hypothèses de solution pour combler ces besoins;
c) Vérifier quatre hypothèses de contenus qui pourraient faire l'objet de l'enseignement dans une éventuelle maîtrise en pédagogie universitaire;
d) Vérifier jusqu'à quel point les unités seraient prêtes à libérer un professeur pour s'inscrire aux études de maîtrise en pédagogie universitaire.

Monsieur Philippe Marton, président du comité d'exploration, nous a livré les résultats de l'enquête au cours d'une entrevue le 6 juin 1983. Il se résument comme suit:

a) Au dire des personnes interrogées:

1. il y a dans les facultés des besoins individuels à combler en pédagogie universitaire: 13 oui, 2 non

2. il y a des besoins institutionnels en pédagogie universitaire: 11 oui, 4 non;

3. il y a à la fois des besoins individuels et institutionnels: 9 oui, 6 non.

b) Pour combler les besoins perçus en "a" ci-haut, l'unité pourrait:

1. recourir aux services d'une personnes-ressource, professeur de votre faculté, qui serait formée dans un programme de pédagogie universitaire: 13 oui, 1 non, 1 oui mais complété par un spécialiste;

2. recourir à un spécialiste de la pédagogie extérieur à votre faculté (un consultant du SPU, une firme extérieure, etc.) 12 oui mais complété par un professeur de la faculté, 3 non;

3. recourir à un spécialiste en pédagogie expressément à l'emploi de votre faculté: 1 oui mais complété par un professeur de la faculté, 14 non.

c) Les réponses furent très diverses à la question portant sur les contenus qui pourraient faire l'objet de l'enseignement de la maîtrise. Il n'est pas pertinent de les reproduire ici.

d) 1. Comment verriez-vous qu'un professeur s'engage dans un tel programme? 15 d'accord.

2. A défaut qu'un professeur s'oriente personnellement vers ce programme, est-ce que votre faculté ou école irait jusqu'à inciter quelqu'un à s'y inscrire? 5 oui, 4 non, 6 oui mais les ressources rares nous empêcheront de le faire.

Le rapprochement des ressources pédagogiques vers les facultés nous paraît voulu à la fois par les professeurs: comité conseil, 1980; enquête auprès des trente-huit professeurs, 1983, et les administrateurs facultaires: enquête de la FSE, 1983. Mais qu'en est-il au plan économique? "Autrement dit, n'y a-t-il pas là des sources considérables d'économies d'échelle dans le regroupement des "Micro-centres" pour desservir une clientèle dont la taille sera suffisamment grande pour permettre une gestion plus efficace des moyens d'enseignement?" (Benyahia, 1983, p. 40). L'auteur répond à sa propre question à la suite d'une étude du coût moyen par année/élève de l'utilisation des ressources selon la taille du centre: "Plus la clientèle est importante et plus les économies d'échelle sont considérables" (p. 41).

Cette conclusion semble aller à l'encontre de déconcentration des ressources pédagogiques que nous avons préconisée plus haut. Ce serait vrai si Benyahia avait pris en compte le fait que des utilisateurs (professeurs ou étudiants) ne se déplacent pas vers les ressources si celles-ci sont trop éloignées d'eux ou sont perçues comme tel. Un organisme central peut par conséquent disposer d'un bassin d'utilisateurs potentiels considérable mais, en même temps, ne voir

qu'un petit nombre d'entre eux se prévaloir de ses services à cause de facteurs qui ne sont pas liés à la qualité ou à la quantité des ressources, mais plutôt à des facteurs ayant trait à leur proximité ou à leur éloignement. C'est ce que nos interviews de trente-huit professeurs tendent à démontrer, sous réserve de la petitesse de l'échantillon.

En supposant que des ressources pédagogiques soient déconcentrées vers les facultés, comment devraient-elles être gérées? Disons d'abord que chaque faculté devrait être autonome à l'égard de la pédagogie, c'est-à-dire que chaque faculté devrait être en mesure de déterminer ses besoins, de se donner des objectifs et de choisir ses propres moyens en vue de faire progresser la qualité de son enseignement. Ce n'est pas ce qui s'est passé depuis 1972 à l'Université Laval. En effet, la plupart des facultés ont beaucoup compté sur les efforts du SPU et sur la bonne volonté de leurs professeurs, en tant qu'individus, pour assumer cette tâche. C'est ainsi que le SPU a proposé à toutes les facultés une orientation (l'enseignement systématique) assez générale mais fondamentale pour les intéresser toutes. Or, les facultés doivent maintenant assumer leur leadership pédagogique en "s'appropriant la pédagogie" dans leur discipline et en proposant des orientations originales. Nous supportons cette affirmation au moyen d'une citation du Conseil supérieur de l'éducation qui affirme, au sujet de la pédagogie universitaire:

> "L'efficacité pédagogique a besoin de s'appuyer sur les actions qui relèvent des décisions personnelles et collectives, d'un minimum de concensus des éducateurs, de mesures relevant de l'administration et de l'organisation pédagogiques, en fin de compte d'un climat et d'une prise en charge qui ne seront jamais parachutés de l'extérieur mais devront surgir de la vie même de l'école, du département, de la faculté ou du collège" (1982, p. 129).

Dans cet esprit, la gestion c'est-à-dire la planification, l'organisation, la direction et le contrôle des ressources déconcentrées, c'est la faculté qui devrait l'assumer. Plus spécifiquement c'est le doyen qui l'assume car il a pour fonction, sous l'autorité du recteur:

> "de voir à l'organisation et à la qualité de l'enseignement et de la recherche ainsi qu'à la bonne administration de la faculté". (Statuts, article 146).

Bien sûr, cette responsabilité est déléguée à un vice-doyen ou à un autre professeur dont ce travail de gestion fait partie de la tâche. En outre, les ressources humaines ainsi déconcentrées demeurent rattachées administrativement aux services centraux afin d'assurer leur mobilité. En effet, bien des ressources humaines présentement dans les services centraux sont très spécialisées et si l'on veut profiter tant soit

peu des économies d'échelle, il faut leur assurer un nombre maximum d'utilisateurs potentiels. En demeurant rattachées centralement, ces ressources peuvent être déplacées d'une faculté à l'autre, avec leur accord et avec l'accord de l'APAPUL et du SEUL, en fonction des demandes et des besoins. Ce mécanisme de rattachement assurerait la flexibilité et la pertinence continues des ressources pédagogiques.

Le Service de l'audio-visuel et le SPU ont eu des expériences assez concluantes à l'égard de la déconcentration. Ces expériences sont documentées. Par exemple, une étude portant sur la responsabilité professionnelle et administrative du SAV sur son personnel travaillant dans les annexes a déjà été réalisée par un conseiller du Service d'organisation et méthodes (Dussault, 1981). On y trouve des suggestions pertinentes qu'il serait superflus de détailler ici. On a aussi examiné l'expérience du Bureau de pédagogie médicale (Ferland et Parent, 1983) qui, à notre avis, constitue un modèle à répandre à toutes les facultés ou du moins, aux quatre grands secteurs de l'Université: Sciences pures et appliquées, Sciences de la santé, Sciences humaines, Arts.

Il ne faut pas penser que la déconcentration des ressources du CDRP et des autres services auxiliaires à l'enseignement et à la recherche doive se faire du jour au lendemain. Nous pensons que les facultés doivent faire d'abord l'inventaire et l'analyse de leurs besoins et qu'en fonction de ces données, l'Université autorise la déconcentration initiale des ressources.

Par la suite, une évaluation annuelle du rendement de ces ressources déterminera leurs mouvements ultérieurs ou leur perfectionnement.

Deux mises en garde s'imposent à ce moment-ci. La première vise ce que l'on pourrait appeler le danger du "détournement des ressources" qui consiste à affecter des ressources spécialisées en pédagogie à des tâches qui n'ont rien à voir avec celle-ci. La deuxième mise en garde a trait aux critères qui serviront à déterminer quelle ressource humaine est déconcentrée vers quelle faculté.

Si l'on déconcentre des professionnels et des techniciens vers les facultés ou les secteurs, il faut que les autorités facultaires disposent d'une pleine marge de manoeuvre à l'égard des tâches de ces personnes mais, d'un autre côté, elles ne devraient pas avoir le pouvoir de les détourner de leur mission pédagogique. C'est pourquoi nous recommandons que toute déconcentration de ressources humaines soit encadrée par un protocole d'entente entre l'unité centrale (CDRP ou autre service) et la faculté, protocole pouvant ressembler à ceux que le SAV et le SPU ont déjà expérimentés avec plusieurs unités (Sciences et génie, Médecine, Education, Arts, etc.).

En ce qui concerne les critères devant servir à décider qui du CDRP ou des autres services auxiliaires à l'enseignement et à la recherche peut être avantageusement déconcentré vers les facultés et écoles, on devra faire preuve de discernement étant donné le de-

gré de spécialisation des professionnels et des autres personnes à l'emploi des services. En effet, si l'on décide de déconcentrer un spécialiste des méthodes d'enseignement dans une faculté où la priorité est l'évaluation des étudiants, on risque de créer plus de problèmes que de solutions. Ou encore, un professionnel dont la formation initiale (avant ses études en pédagogie) est en sciences pures et qui se verrait obligé de travailler à la Faculté des lettres seulement, ne serait pas employé de manière efficiente. Bref, pour prévenir ces problèmes, nous croyons que la déconcentration doive se faire graduellement, en fonction des besoins des facultés exprimés sous forme de projets et en tenant compte de la formation, de l'expérience et des projets actuels des personnels en place.

### 5.4.3. Création de bureaux de ressources pédagogiques

Dans la partie précédente portant sur la déconcentration des ressources, nous avons effleuré la gestion de ces ressources par les facultés. Il convient de préciser notre pensée sur cette question.

Si nos propositions de déconcentrer les ressources pédagogiques sont acceptées, nous sommes d'avis que des facultés devront se donner des structures d'accueil, si elles n'existent pas déjà. Nous ne croyons pas à la mise en place de structures bureaucratiques excessives ni, à l'opposé, en l'absence totale d'encadrement du personnel et du matériel. Malgré que l'on doive maintenir la bureaucratie au strict minimum, il

n'en demeure pas moins qu'il faille assurer une saine gestion de nos ressources, qu'elles soient logées dans un organisme central ou dans une faculté.

Nous sommes d'avis que les ressources pédagogiques déconcentrées devraient être placées sous l'autorité d'un vice-doyen ou, si cela est possible, d'un professeur intéressé à qui la faculté donne un mandat particulier. Ce professeur relèverait alors du doyen comme c'est le cas à la Faculté de médecine pour le directeur du Bureau de pédagogie médicale. Le vice-doyen ou le professeur coordonnerait toutes les ressources pédagogiques déconcentrées vers sa faculté y compris celles qui appartiennent déjà à la Faculté comme par exemple, des conseillers pédagogiques, graphistes, photographes, matériels et équipements, etc. En outre, les facultés qui le désirent pourraient nommer l'ensemble des ressources pédagogiques à leur service (bureau, service, etc.) et donner un titre à celui qui les coordonne (directeur, responsable, coordonnateur, etc.). Enfin, il serait souhaitable que ce vice-doyen ou ce professeur appartienne automatiquement au Centre de développement des ressources pédagogiques à titre de membre du Centre et de son bureau de direction. Ainsi, ces professeurs représenteraient les intérêts des facultés et assureraient le contrôle de celles-ci sur le CDRP.

Nous ne décrivons pas ici les fonctions et l'organisation des bureaux facultaires qui pourraient différer d'une faculté à l'autre. Nous référons plutôt le lecteur à la description du Bureau de pédagogie médicale,

paragraphe 4.9, car ce Bureau correspond au modèle le plus répandu dans les universités nord américaines et qu'il a fait ses preuves à l'Université Laval.

## 5.5. Résumé des actions à entreprendre en vue du renouveau des ressources pédagogiques

### 5.5.1. Développement des cours

Créer le Centre de développement des ressources pédagogiques (CDRP) à partir de la majeure partie du personnel du Service de pédagogie universitaire et des divisions production (sauf la microcopie) et intervention du Service de l'audio-visuel. De plus, le CDRP inclut des professeurs intéressés au développement et à la recherche en pédagogie de l'enseignement supérieur. Le mandat du Centre comprend le service, le développement des ressources pédagogiques, la recherche en pédagogie de l'enseignement supérieur, l'animation et le perfectionnement des professeurs ainsi que le développement de la personne.

Créer le Bureau de direction du CDRP.

Confier la responsabilité des laboratoires de langues du SAV à la Faculté des lettres.

Confier la division technique du SAV au Service de terrains et bâtiments ou au Bureau d'utilisation des locaux.

Confier la responsabilité de la documentation audio-visuelle et la microcopie du SAV à la Bibliothèque.

Déconcentrer une partie des ressources du CDR: et des autres services auxiliaires à l'enseignement et à la recherche vers les facultés qui en démontrent le besoin au moyen de projets d'animation ou d'assistance pédagogique.

Abolir le SPU et le SAV ainsi que leur comité conseil.

Créer des structures d'accueil dans les facultés qui le désirent afin d'encadrer les ressources humaines et matérielles qui y seraient déconcentrées. Ces structures sont placées sous l'autorité d'un vice-doyen ou d'un autre professeur intéressé au développement et à la recherche pédagogiques.

Créer le fonds de développement en pédagogie de l'enseignement supérieur. Ce fonds servirait à financer, à l'aide de mini-subventions, les projets de professeurs qui désirent développer leurs ressources et leurs méthodes d'enseignement et d'évaluation. Le fonds serait attribué par un comité de professeurs qui jugerait les projets en fonction de leur contribution au progrès de la qualité de l'enseignement et il serait géré par le CDRP.

5.5.2. Développement de la personne

Inclure dans le mandat du CDRP la fonction développement de la personne.

5.5.3. Développement des programmes

Retrancher l'aide à l'élaboration et à l'évaluation des programmes du mandat du SPU.

Transférer deux ou trois postes de professionnels du SPU vers la DGPC et l'Ecole des gradués en vue de l'aide à l'élaboration et à l'évaluation des programmes, selon les besoins.

5.5.4. Développement de l'organisation

Transférer un poste de professionnel du SOM ou du SPU vers le VRAPE en vue d'assumer la fonction développement organisationnel.

Mettre en oeuvre un système d'évaluation de l'enseignement, de la recherche et de la participation.

Réviser le système de promotion des professeurs de manière à ce qu'il tienne mieux compte de la qualité de l'enseignement.

Créer le fonds de développement pédagogique.

Créer le fond d'excellence sous l'autorité du recteur.

Rédiger et mettre en oeuvre une politique ou plan d'ensemble du développement de la pédagogie pour l'Université dans son ensemble.

## BIBLIOGRAPHIE

Auclair R., Bonneau M., Paradis G. Pour une orientation des services auxiliaires à l'enseignement et à la recherche par les enseignants. Document de travail soumis au Comité Conseil du Service de pédagogie universitaire. Université Laval. Mai 1980.

Benyahia, H. Education et innovations technologiques: performance pédagogique et rentabilité économique. Editions Renouf, Montréal, 1983.

Bonboir, A. Les préalables à une méthodologie de recherche-action en pédagogie universitaire. Pédagogiques. Vol. 3, no. 2, printemps 1983.

Brookes M. et German K. Meeting the Challenges: Developing Faculty Careers. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 3. Association for the Study of Higher Education, Washington D.C., 1983.

Centra J. Faculty Development Practices in U.S. Colleges and Universities. Educational Testing Service, Princeton, N.J., 1976.

Centre de traitement de l'information. Plan directeur triennal 1983-86. Université Laval. Décembre 1982.

Centre for Teaching and Learning Services. Annual reports 1979-1982. McGill University.

Chartre et Statuts de l'Université Laval. Version du 15 juin 1983.

Cole, C. Improving Instruction: Issues and Alternatives for Higher Education. American Association for Higher Education, Washington, D.C. 1982.

Conseil supérieur de l'éducation. Rapport annuel 1981-1982, tome 2, Editeur officiel du Québec. 1982.

Coombs, F. et Lüschen, G. System Performance and Policymaking in West European Education: Effectiveness, Efficiency, Responsiveness, and Fidelity. International Review Of Education, XXII, 1976, 2, pp 133-153.

Desautels, J. Lettre aux doyens concernant le programme de valorisation de l'enseignement. Université Laval, 14 mai 1980.

Dussault, A. Rapport sur la responsabilité professionnelle et administrative du Service de l'audio-visuel sur son personnel travaillant dans les annexes. SOM, Université Laval, 20 mai 1981.

Direction générale des programmes de premier cycle. Plan directeur triennal 1983-86. Université Laval, Avril 1983.

Ecole des gradués. Plan directeur triennal 1983-86. Université Laval. Avril 1983.

Faculté de médecine. Le Bureau de pédagogie médicale. Université Laval. Septembre 1977.

Faculté des sciences de l'éducation. Plan directeur triennal 1983-86. Université Laval. Avril 1983.

Ferland, J. et Parent, J. The Rational Use of Resources as a Means to Improve the Quality of Teachnig: A Practical Solution. Paper presented to the Conference on Evaluation and Improvement of Teaching. Montebello, november 1983.

Goldschmid, M. La recherche en pédagogie universitaire. Pédagogiques. Vol. 3, no. 2, printemps 1983.

Havelock, R. The Change Agent's Guide to Innovation in Education. Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, N.J. 1973.

Johnson, R. Academic Development Units in Australian Universities and Colleges of Advanced Education. Commonwealth Tertiary Education Commission. Australia, July 1982.

Lafleur, G. Récompense de l'excellence en enseignement supérieur: Etat de la question. Document non publié. Service de pédagogie universitaire. Décembre 1983.

Mathis, C. The University Center in Designing Teaching Improvement Programs. Jack Lindquist, Editor. Pacific Soundings Press, Berkeley, Calif, 1978.

Mc Keachie, W. The Rewards of teaching in Motivating Professors to Teach Effectively. James L. Bess, Editor. New Directions for Teaching and Learning Series. No. 10. Jossey Bass, Washington, 1982.

Morrill, P. et Spees, E. The Academic Profession: Teaching in Higher Education. Human Sciences Press Inc. New York 1982.

Mount, E. Models of the Professor. Liberal Education. Vol. 69. No. 2. 1983.

Parent, J. L'ingénierie pédagogique dans le contexte universitaire. Pédagogiques. Mars-Juin 1982. P. 67-80.

Riverin, A. et al. L'administrateur public un être pifométrique. Presses de l'Université du Québec, 1981.

Service de la bibliothèque. Plan directeur triennal 1983-86. Université Laval. Décembre 1982.

Service de l'audio-visuel. Plan directeur triennal 1983-86. Université Laval. Octobre 1982.

Service de pédagogie universitaire. Plan directeur triennal 1983-86. Université Laval. Edition provisoire. Décembre 1982.

Teaching Resources Service. Annual Report 1982-83. University of Ottawa.

Tyler, R. Basic Principles of Curriculum and Instruction. University of Chicago. Chicago Ill. 1950.

Université Laval. Rapport du Conseil exécutif et de la Commission de l'administration au Conseil de l'Université sur les recommandations de la Commission de la réforme du sujet du Bureau de recherches institutionnelles. Résolution U-72-348. 10 octobre 1972.

Université de Montréal. Rapport du groupe de travail chargé d'étudier les activités des services à l'enseignement et à la recherche (G.E.S.E.R.). Université de Montréal. 1980.

Van der Klauw, C., Wagemakers. J. Educational Research and Development at the Universities in the Netherlands. Council of Europe, Committee for Educational Research, 1975.

Watson, Goodwin and Johnson, David. Social Psychology: Issues and Insights. Lippencott, Philadelphia, 1966.

Wood, Lynn and Gross-Davis, Barbara. Designing and Evaluating Higher Education Curricula. AAHE-ERIC Higher Education Research Report No 8, 1978.

ANNEXE 1

Liste des ressources pédagogiques remise aux professeurs
au début de l'interview

Annexe 1: Liste des ressources pédagogiques remise aux professeurs au début de l'interview.

## RESSOURCES MATERIELLES

- livres
- notes de cours
- plan de cours
- graphiques
- films
- acétates
- diapositives
- vidéo
- disques
- bandes magnétiques
- programmes d'ordinateur
- modèles
- équipements de laboratoire
- tableau de craie
- autres

## RESSOURCES HUMAINES

### CONSEILLERS

- en inventaire de besoins
- en formulation d'objectifs d'apprentissage
- en audio-visuel
- en documentation
- en applications pédagogiques de l'ordinateur
- en communication orale
- en méthodes d'enseignement
- en évaluation des étudiants (apprentissage)
- en évaluation de l'enseignement
- en psycho-pédagogie

### ASSISTANTS

### AUTRES

ANNEXE 2

Enquête auprès de trente-huit professeurs relativement
aux ressources pédagogiques

Annexe 2: Enquête auprès de trente-huit professeurs relativement aux ressources pédagogiques.

QUESTIONS ADRESSEES AUX PROFESSEURS

1. Quelles ressources matérielles utilisez-vous à l'intérieur de vos cours?

   1.1 Quelles ressources matérielles souhaitez-vous utiliser dans vos cours à l'avenir? ( y compris ce que vous utilisez déjà )

   1.2 Qu'est-ce qui vous motive à utiliser celles-là plutôt que d'autres?

2. Quelles ressources matérielles fabriquez-vous pour votre enseignement? (lui-même ou avec les services de l'Université)

   2.1 Quelles ressources matérielles souhaitez-vous fabriquer pour votre enseignement?

   2.2 Qu'est-ce qui vous motive à fabr'quer celles-là plutôt que d'autres?

3. Quelles ressources humaines consultez-vous comme enseignant?

   3.1 Quelles ressources humaines souhaitez-vous consulter? (y compris celles que vous avez déjà consultées)

   3.2 Pourquoi consultez-vous ces personnes plutôt que d'autres?

4. Quels problèmes avez-vous lorsque vous voulez faire appel aux services tels le S.P.U., C.T.I., S.A.V., Bibliothèque ?

ANNEXE 3

Questionnaire utilisé par le Comité d'exploration en vue
d'implanter une maîtrise en pédagogie universitaire
à la Faculté des Sciences de l'Education

Annexe 3: Questionnaire utilisé par le Comité d'exploration en vue d'implanter une maîtrise en pédagogie universitaire à la Faculté des Sciences de l'Education.

## LA PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE

Le Comité d'exploration d'un programme d'études avancées en pédagogie universitaire s'interroge sur certains éléments relatifs à l'implantation d'un tel programme.

A titre d'hypothèse

1. Un programme de formation en pédagogie universitaire devrait répondre à des besoins:

   1.1 soit individuels,

   (ainsi croyez-vous que certains professeurs de votre Faculté souhaiteraient avoir l'occasion de compléter leur formation comme pédagogue ou approfondir certains aspects de la pédagogie universitaire?)

   1.2 soit institutionnels,

   (a l'exemple de certains milieux anglophones nord-américains, dans le but de viser une efficacité optimale de l'enseignement, croyez-vous qu'il serait utile d'avoir au sein de votre Faculté un service ou un organisme dont la tâche serait: $1^{o}$ de répondre aux demandes individuelles relatives à l'enseignement; $2^{o}$ d'étudier les problèmes que pose l'enseignement à l'échelon de votre Faculté?)

   1.3 soit d'ordre individuel et institutionnel à la fois,

   (avez-vous identifié au sein de votre Faculté des besoins spécifiques en pédagogie universitaire aux deux niveaux indiqués ci-dessus?)

2. Pour combler ces besoins, nous pensons qu'il existe trois possibilités:

   2.1 recourir aux services d'une personne-ressource, professeur de votre Faculté, qui serait formée dans un programme de pédagogie universitaire;

   2.2 recourir à un spécialiste de la pédagogie extérieur à votre Faculté (un consultant du S.P.U., d'une firme extérieure, etc...);

   2.3 recourir à un spécialiste en pédagogie expressément à l'emploi de votre Faculté.

   Quel agencement de ces possibilités semble devoir vous convenir davantage?

3. S'il arrivait que des besoins soient suffisamment exprimés pour devoir établir un programme de pédagogie universitaire, que pensez-vous d'une orientation qui engloberait les différents volets suivants?

   3.1 <u>Une formation pédagogique de base</u>

   <u>Dans un premier temps</u>, il faudrait sensibiliser ce professionnel aux tendances et aux techniques modernes de la pédagogie, maîtriser le vocabulaire de base et parfaire sa formation sur le plan pédagogique.

   L'orientation globale ne serait pas de former un pédagogue qui soit capable de répondre à tous les besoins manifestés et de remplir toutes les fonctions telles que l'animation, l'assistance, la consultation, l'enseignement, la recherche... Il s'agirait plutôt de former un professionnel capable de s'interroger sur la pédagogie en général et de répondre à des besoins pédagogiques particuliers.

3.2 Une formation spécifique en pédagogie de la discipline concernée

Chacune des grandes disciplines enseignées à l'université est à la recherche d'une méthodologie propre. Ceci implique pour chaque grand secteur de la connaissance une pédagogie, ou plus précisément, des modes d'intervention particuliers. Cette constatation nous amène à penser que la formation offerte devrait comporter une bonne part de formation et de réflexion sur la manière de communiquer la discipline concernée.

Est-ce que nous pourrions compter sur la participation de votre milieu, afin d'assurer un encadrement spécifique à la discipline, qui s'avère indispensable?

3.3 Une formation en relations interpersonnelles

Ce professionnel devrait avoir acquis les habiletés et compétences nécessaires pour remplir les rôles suivants:

3.3.1 susciter une réflexion autour de problèmes ou de thèmes pédagogiques;

3.3.2 diffuser l'information relative aux principes de pédagogie applicables dans le milieu;

3.3.3 susciter l'intérêt pour des projets propres à améliorer les programmes de formation ou de perfectionnement dans le secteur concerné.

3.4 Une formation approfondie dans un domaine particulier de la pédagogie

Dans un deuxième temps, ce professionnel pourrait explorer plus à fond un ou des secteurs qui lui paraîtraient prioritaires, selon les besoins de son milieu et ses intérêts personnels.

Comme il est peu vraisemblable qu'un même individu puisse jouir d'une compétence universelle, il serait peut-être opportun de

considérer la possibilité d'une formation plus élaborée dans l'un des secteurs énumérés ci-dessous, selon les intérêts de l'individu et les besoins de la faculté concernée:

3.4.1 psychologie de l'apprentissage;

3.4.2 technologie éducative;

3.4.3 mesure et évaluation;

3.4.4 andragogie;

3.4.5 fondements et administration de l'éducation.

Etes-vous d'accord avec le plan général et les possibilités de spécialisation proposées?

4. Prévisions:

4.1 Comment verriez-vous qu'un professeur de votre Faculté ou Ecole s'engage dans un tel programme?

4.2 A défaut qu'un professeur s'oriente personnellement vers ce programme, est-ce que votre Faculté ou Ecole irait jusqu'à inciter quelqu'un à s'y inscrire?

ANNEXE 4

Liste de périodiques anglophones en
pédagogie universitaire
préparée par M. Ulysse Roy
et quelques périodiques francophones

Annexe 4: LISTE DE PERIODIQUES ANGLOPHONES EN PEDAGOGIE UNIVERSITAIRE

Préparée par M. Ulysse Roy

| TITRE | PROVENANCE |
|---|---|
| Journal of Architectural Education. | Washington, D.C. |
| * * | * * |
| Environmental Education and Information. | London, England |
| Journal of Environmental Education. | Washington, D.C. |
| Journal of Geography in Higher Education. | Oxford, England |
| * * | * * |
| Anthropology and Education Quaterly. | Washington, D.C. |
| Journal of Economic Education. | Washington, D.C. |
| Teaching of Psychology. | Columbia, Missouri |
| Journal of Education for Social Work. | New York, N.Y. Council on Social Work Educ. |
| Journal of Correctional Education. | Peoria, Illinois |
| Teaching Sociology. | Beverly Hills, California |
| Southwestern Journal of Social Education. | Denton, Texas |
| Social Education. | Washington, D.C. Ntl Council for the Social Studies. |
| Theory and Research in Social Education. | New Brunswick, New Jersey |
| International Journal of Political Education. | Amsterdam, Netherlands |
| Teaching Political Science. | Washington, D.C. |
| * * | * * |

| TITRE | PROVENANCE |
|---|---|
| Art Education. | Reston, Virginia<br>Natl Art Education Assoc. |
| Studies in Art Education. | Reston, Virginia |
| Journal of Aesthetic Education. | Champaign, Illinois |
| * * | * * |
| Music Educators Journal. | Reston, Virginia |
| Journal of Research in Music Education. | Reston, Virginia |
| * * | * * |
| Journal of Education for Teaching. | Andover, England |
| California Journal of Teacher Educ. | Berkeley, California |
| Teacher Education and Special Educ. | Reston, Virginia |
| Teacher Educator. | Muncie, Indiana |
| * * | * * |
| Journal of Physical Education, Recreation and dance. | Washington, D.C. |
| Physical Educator. | Indianapolis, Indiana |
| * * | * * |
| Education in Science. | Hatfield, England |
| Australian Science Teachers'Journal. | Monarch Univ. Clayton, Australia |
| Physics Teacher. | Stony Brook, N.Y. |
| Science Teacher. | Washington, D.C. |
| Chemical Engineering Education. | Gainvesville, Florida |
| Education in Chemistry. | Letchworth Herts, England |
| Journal of College Science Teaching. | Washington, D.C. |

| TITRE | PROVENANCE |
|---|---|
| Electronic Education. | Tallahassee, Florida |
| Engineering Education. | Washington, D.C. |
| European Journal of Science Education. | London, England |
| Journal of Chemical Education. | New York, N.Y. |
| Physics Education. | New York, N.Y. |
| Journal of Research in Science Teaching. | New York, N.Y. |
| Studies in Science Education. | Leeds, England |
| Science Education. | New York, N.Y. |
| Journal of Geological Education. | Lawrence, Kansas. |
| Journal of Biological Education. | London, England |
| American Biology Teacher. | Reston, Virginia<br>Natl Assn. for Biology Teachers |
| * * * * | |
| Agricultural Education Magazine. | Blacksburg, Virginia |
| Journal of Nutrition Education. | Berkeley, California |
| Journal of the American Association of Teacher Educators in Agriculture. | Mississippi State University |
| * * * * | |
| Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching. | Austin, Texas |
| Australian Mathematics Teacher. | Kensington, Australia |
| Mathematics Teacher. | Ntl Council of Teachers of Mathematics<br>Reston, Virginia |
| International Journal of Mathematical Education in Science and Technology. | London, England |
| Journal of Research in Mathematics Education. | Reston, Virginia |
| Journal of Science and Mathematics Education in Southeast Asia. | Glugor, Malaysia |

| TITRE | PROVENANCE |
|---|---|
| Mathematics and Computer Education. | Garden City, N.Y. |
| Mathematics Teaching. | Chambers Nelson, England |
| * * * * | |
| Journal of College and University Law. | Washington, D.C. Natl Assn. of Coll. & Univ. (Lawers) |
| Journal of Law and Education. | Cincinnati, Ohio |
| Journal of Legal Education. | Ithaca, N.Y. |
| Update on law-related Education. | Chicago, Illinois |
| * * * * | |
| Business Education Forum. | Reston, Virginia |
| Business Education World. | Hightstown, New Jersey |
| Journal of Business Education. | Washington, D.C. |
| * * * * | |
| Journal of Veterinary Medical Education. | Blacksburg, Virginia |
| Journal of Podiatric Medical Education. | Washington, D.C. |
| Journal of Optometric Education. | Washington, D.C. |
| Journal of Medical Education. | Washington, D.C. |
| Journal of Dental Education. | Washington, D.C. |
| American Journal of Pharmaceutical Education. | Bethesda, Maryland |
| Journal of Contimuing Education in nursing. | Thorofare, New Jersey |
| Nurse Educator. | Wakefield, Massachusetts |
| * * * * | |

| TITRE | PROVENANCE |
|---|---|
| Language Learning. | Ann Arbor, Michigan |
| Research in the Teaching of English. | Urbana, Illinois |
| English Education. | Urbana, Illinois<br>Ntl Council of Teachers of English |
| ELT Journal (English Language Teaching). | London, England |
| College English. | Urbana, Illinois<br>Ntl Council of Teachers of English |
| * * * * | |
| Communication Education. | Annandale, Virginia |
| Communication: Journalism Education today. | Blue Springs MO: Journalism Educ. Assn. |
| Journalism Educator. | Columbia, South Carolina |
| Counselor Education and supervision. | Falls Church, Virginia |
| * * * * | |
| Journal of Moral Education. | Windsor, England |
| SASTA Journal | South Australian Science Teachers Assn.<br>Parkside, Australia. |
| Language Arts. | Ntl Council of Teachers of English<br>Urbana, Illinois |
| Journal of the Chinese Language Teachers Association. | Seton Hall Univ.<br>South Orange, N.J. |
| Journal of the Association of Teachers of Japanese. | Cornell Univ.<br>Ithaca, N.Y. |
| Journal of Industrial Teacher Education. | Philadelphia, Pennsylvania |
| Hispania | Worcester, Mass.<br>Amer. Assn. of Teachers of Spanish and Portuguese |
| French Review | Champaign, Illinois<br>Amer. Assn. of Teachers of French |

| TITRE | PROVENANCE |
| --- | --- |
| English Quarterly. | Regina, Sask.<br>Can. Council of Teachers of English |
| Canadian Modern Language Review. | Welland, Ontario: Ont. Language Teachers Assn. |
| Babel: Journal of the Australians Federation of Modern Language Teachers Associations. | Darlinghurst, Australia |
| Action in Teacher Education. | Wash. D.C. Assoc. of Teachers Educators |
| Teaching English in the Two-Year College. | Greenville, North Carolina |
| Physiologist. | Bethesda, Maryland |
| Journal of Outdoor Education. | Oregon, Illinois |
| Journal of Cooperative Education. | Terre-Haute, Indiana |
| Industrial Education. | Duluth, MN |
| Health Education. | Washington, D.C. |
| Death Education. | Washington, D.C. |
| Aviation/Space | Washington, D.C.<br>Amer. Soc. for Aerospace Educ. |

* * * *

## Périodiques francophones

| TITRE | PROVENANCE |
|---|---|
| Pédagogiques | Revue de l'association internationale de pédagogie universitaire Montréal |
| Didasco | Québec |
| La Revue des sciences de l'éducation | Montréal |
| Revue canadienne d'enseignement supérieur | Toronto/Montréal |

ANNEXE 5

Résumé de l'étude de John Centra, 1976

ANNEXE "5"

# RESUME DE L'ETUDE DE JOHN CENTRA, 1976

Une lettre a été expédiée, en novembre 1975, au président de chaque collège et université des Etats-Unis leur demandant si leur établissement, ou une partie de leur établissement, avait mis sur pied un programme ou un ensemble d'activités en vue du "Faculty Development and Instructional Development". Centra a utilisé les deux expressions parce qu'il était intéressé de connaître ce qui se faisait à la fois pour l'amélioration des cours et des programmes et le développement des attitudes du corps enseignant. Il espérait ainsi augmenter le nombre de réponses à sa lettre.

Des deux mille six cents (2,600) institutions à qui il envoya une lettre, mille sept cent quatre-vingt-trois (1,783) y ont répondu. De celles-là, près de 60% (1,044) ont affirmé qu'elles avaient un programme ou un ensemble d'activités qui correspondait à la demande de John Centra et qui ont identifié une ou des personnes sur leur campus qui coordonnaient ces activités.

Par ailleurs, 3 ou 4% du reste ont dit qu'elles étaient en train de planifier un tel programme. Chacun des mille quarante-quatre (1,044) coordonnateurs qui avaient été identifiés lors du premier envoi, a reçu un questionnaire de quatre pages au cours du printemps 1976. De ce groupe, sept cent

cinquante-six (72%) ont répondu. Ce nombre se décompose comme suit: quatre- vingt-treize universités, trois cent quinze collèges de premier cycle, et trois cent vingt-six "Two Year Colleges". On retrouve ces données dans le tableau suivant "Tiré du rapport de John Centra" (1976, p. 34).

ORGANISATION DES UNITES PEDAGOGIQUES AMERICAINES (GAFF, 1976)

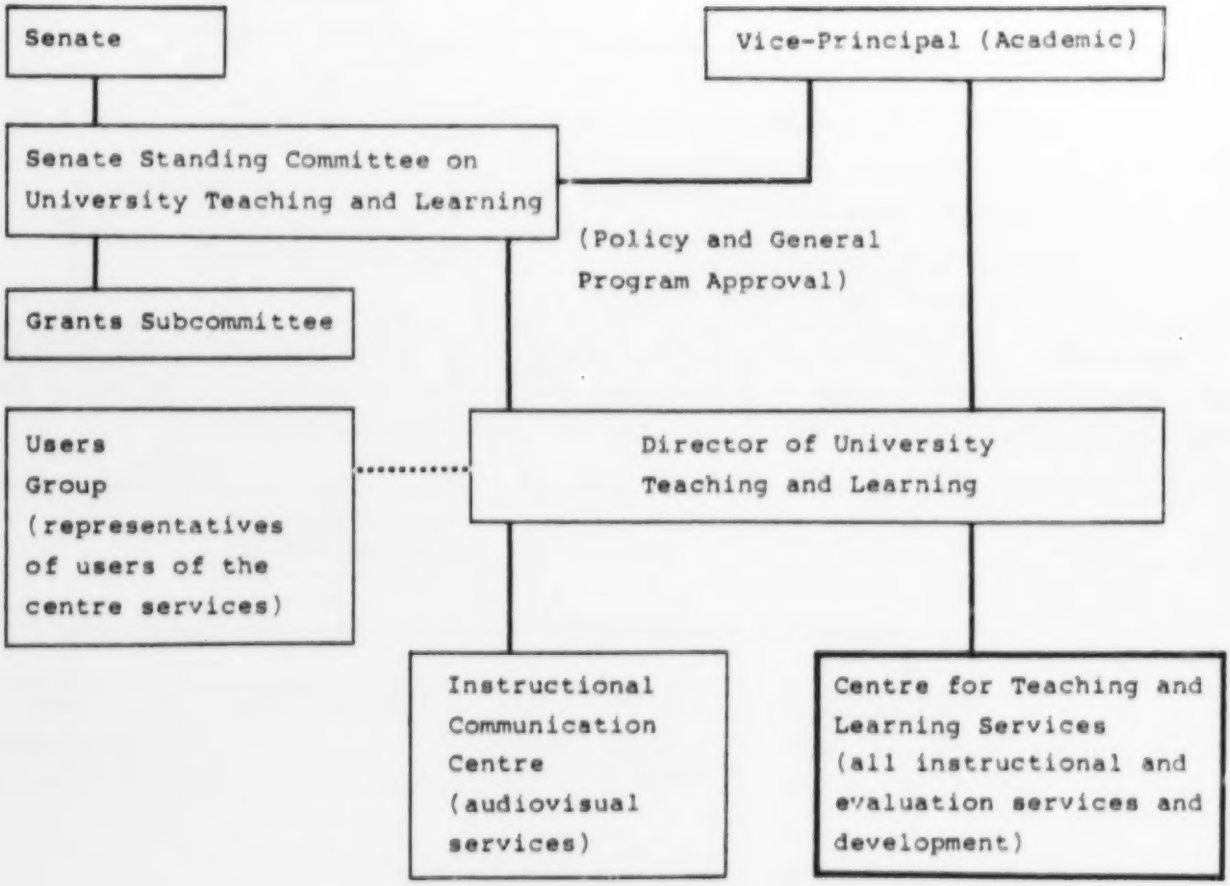
| | | All Institutions N = 756 | Two-Year Colleges N = 326 | Four-Year Colleges N = 315 | Universities N = 93 |
|---|---|---|---|---|---|
| A. Proportion with unit(s) or person for development or instructional improvement | | 44% | 49% | 34% | 65% |
| B. Median number of years unit has existed | | 2.3 | 2.5 | 1.4 | 4.0 |
| C. Number of people involved (percentage based on number from A above) | Less than 1 | --15% | 12% | 19% | 13% |
| | 1 | --48% | 56% | 46% | 27% |
| | 2 or 3 | --16% | 14% | 11% | 31% |
| | 4 or more | --21% | 18% | 24% | 29% |

ANNEXE 6

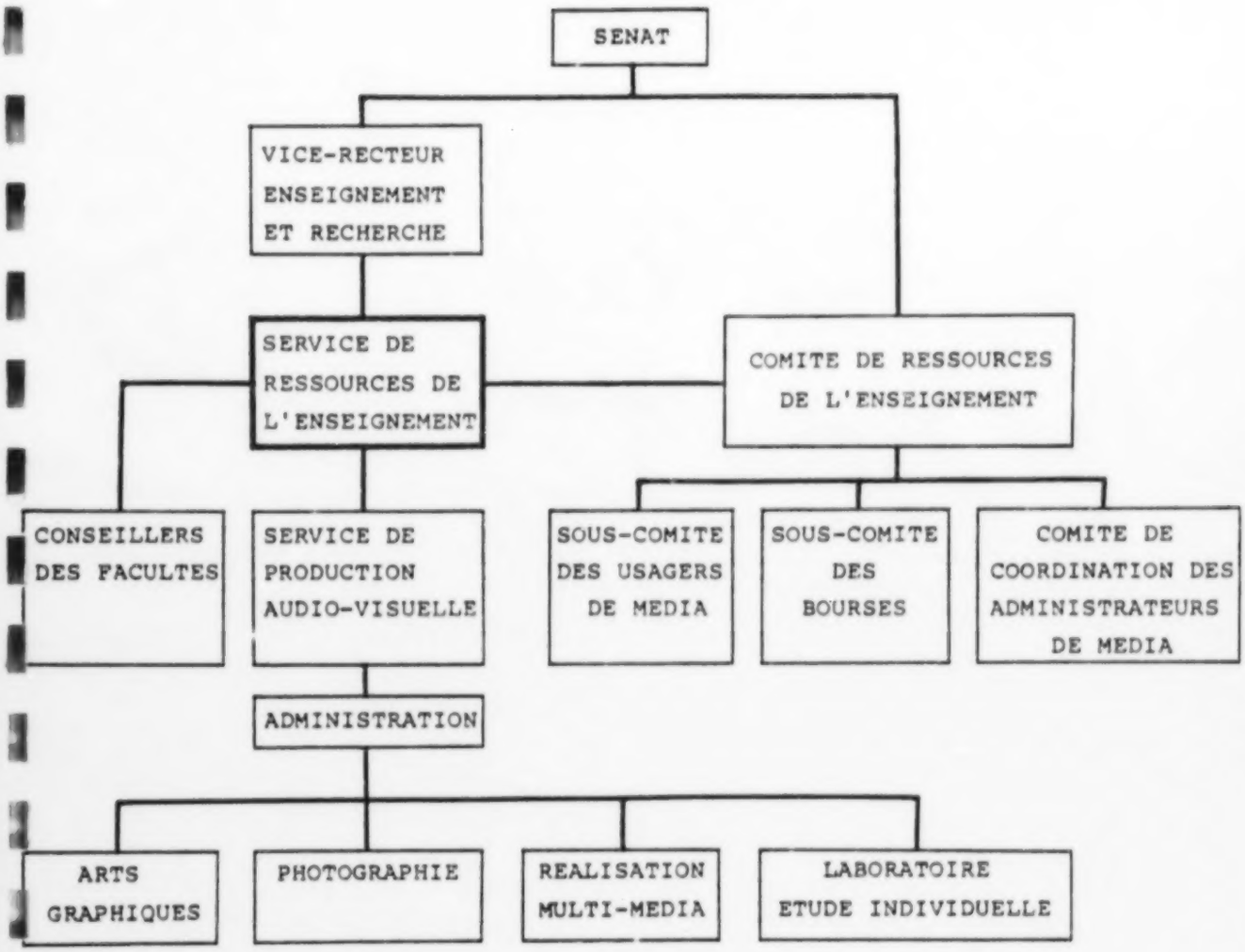
Organigrammes partiels

Université McGill

Université d'Ottawa




ORGANIGRAMME PARTIEL DE L'UNIVERSITE McGILL




ORGANIGRAMME PARTIEL DE L'UNIVERSITE D'OTTAWA